



**KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİ
KULLANMANIN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE,
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE VE YARATICI
OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Deniz YILDIZ
Doktora Tezi
Danışman: Prof. Dr. Aytunga OĞUZ
Ağustos, 2023
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİ KULLANMANIN
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYİNE, ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE VE YARATICI
OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Deniz YILDIZ

Danışman
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

AFYONKARAHİSAR 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum “**Kuantum Öğrenme Modelini Kullanmanın Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Düzeyine, Öğrenen Özerkliğine ve Yaratıcı Okuma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

24/08/2023

İmza

Deniz YILDIZ

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Deniz YILDIZ
	Numarası	160627101
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Kuantum Öğrenme Modelini Kullanmanın Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Düzeyine, Öğrenen Özerkliğine ve Yaratıcı Okuma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	
Tez Savunma Sınav Tarihi	24/08/2023	
Tez Savunma Sınav Saati	10:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİ KULLANMANIN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE, ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE VE YARATICI OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Deniz YILDIZ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ağustos, 2023

Danışman: Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretim uygulamalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerine, okuduğunu anlama özerkliği davranışlarına ve yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine etkilerinin incelendiği bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 7. sınıfta öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler İngilizce okuduğunu anlama başarı testi, İngilizce okuduğunu anlama özerkliği ölçeği ve yaratıcı okuma becerisi öz değerlendirme ölçeği ile nitel veriler ise öğrenci günlükleri, öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda; Kuantum öğrenme modelini temel alarak hazırlanan öğrenme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları düzeyleri, okuduğunu anlama özerkliği algı düzeyleri ve yaratıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler Kuantum öğrenme modeline dayalı olarak tasarlanan etkinliklerin okuduğunu anlama özerkliği davranışlarını, İngilizce okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerini artırdığını; derslerin daha eğlenceli olduğunu, İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını, öğrenmenin daha kalıcı olduğunu ve derse dikkat ve odaklanmada artış olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kuantum öğrenme modeli, İngilizce öğretimi, okuduğunu anlama özerkliği, yaratıcı okuma

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF USING THE QUANTUM LEARNING MODEL ON STUDENTS' LEVEL OF ENGLISH READING UNDERSTANDING, LEARNER AUTONOMY AND CREATIVE READING SKILLS

Deniz YILDIZ

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

August, 2023

Advisor: Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

This research examined the effects of English teaching practices based on the quantum learning model on the English reading comprehension levels of secondary school 7th grade students, their reading comprehension autonomy behaviors and the development of creative reading skills. It was carried out by adopting a mixed research method that combines quantitative and qualitative research methods. Experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the study. The participants of the research are 51 students studying in the 7th grade. In the study, quantitative data were collected from English reading comprehension achievement test, English reading comprehension autonomy scale and creative reading skill self-assessment scale. The qualitative data were collected from student diaries, semi-structured interviews with students and researcher diary. At the end of the research; It was concluded that the learning activities prepared based on the quantum learning model created a significant difference in the English reading comprehension achievement levels, reading comprehension autonomy perception levels and creative reading skills of the students in the experimental group. Students in the experimental group stated that activities designed based on the Quantum learning model increased their reading comprehension autonomy behaviors, English reading comprehension and creative reading skills. They stated that lessons are more fun, contribute to the development of positive attitudes towards English, learning is more permanent, and there is an increase in attention and focus on the lesson.

Keywords: Quantum learning model, English teaching, reading comprehension, reading comprehension autonomy, creative reading

ÖN SÖZ

Bu araştırma, kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerine, İngilizce okuduğunu anlama özerkliği davranışlarına, yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine ve derse ilgi düzeylerine etkilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde kuramsal temel yer almaktadır. Bu bölümde, kuantum öğrenme modeli ve araştırmanın değişkenlerine ilişkin kuramsal yapı, ilgili alanyazından yararlanılarak kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırma konusunda yapılmış uluslararası ve ulusal çalışmalara, üçüncü bölümünde çalışmada kullanılan yöntemlere yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmuş, alanyazında yer alan çalışmalar doğrultusunda tartışılmış, yorumlanmış ve konu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Öncelikle bu araştırmanın hazırlanması sürecinde doktora tez danışmanlığımı üstlenen araştırma boyunca yardımını ve desteğini esirgemeyen, kıymetli hocam Prof. Dr. Aytunga OĞUZ'a yürekten teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürimde yer alan ve değerli görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan Prof. Dr. Gürbüz OCAK, Doç Dr. Fatih GÜNGÖR, Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ ve Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e çok teşekkür ederim.

Son olarak eğitim süreci boyunca beni destekleyen, her anımda yanımda olarak bu süreci benimle paylaşan kıymetli eşim Mehmet Yıldız'a, maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen anne ve babama teşekkürlerimi sunarım. Tüm zorlukları benimle göğüsleyen kızım Hanne Şimal ve oğlum Aliya Yağız'a yürekten teşekkürlerimi sunuyorum.

Deniz YILDIZ
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİSİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. KUANTUM ÖĞRENME MODELİ	12
1.1. KUANTUM KAVRAMI VE KUANTUM DÜŞÜNCE	12
1.2. KUANTUM ÖĞRENME	13
1.3. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN TEMELLERİ	16
1.4. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK BECERİLER.....	24
1.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri.....	24
1.4.2. Akademik Beceriler.....	25
1.4.2.1. Kuantum Not Alma	26
1.4.2.2. Kuantum Hafıza.....	27
1.4.2.3. Kuantum Yazma	28
1.4.2.4. Kuantum Okuma	29
1.5. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ	32
1.6. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRENCİNİN ROLÜ	33
1.7. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ÜSTÜNLÜKLERİ VE SINIRLILIKLARI	34
1.8. KUANTUM ÖĞRENME İLKELERİ DOĞRULTUSUNDA HAZIRLANAN ÖĞRENME ORTAMI.....	35
1.9. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETİMİ.....	38
2. İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE OKUMA.....	39
2.1. İNGİLİZCE OKUMA BECERİLERİ	40
2.2. İNGİLİZCE'DE OKUMA TÜRLERİ.....	41
2.2.1. Amaçlı (Yoğun) Okuma	42
2.2.2. Kapsamlı (Ders Dışı) Okuma	42
2.3. YABANCI DİLDE OKUMA STRATEJİLERİ	44
2.4. İNGİLİZCE OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN GEREKEN İDEAL ÖĞRENME ORTAMLARI.....	54
3. YARATICI OKUMA	55
3.1. YARATICI OKUMANIN BOYUTLARI.....	57
3.2. YARATICI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	58

3.3. YABANCI DİLDE YARATICI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ	62
3.4. YARATICI OKURLARIN SAHİP OLDUĞU ÖZELLİKLER.....	66
4. YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ.....	67
4.1. ÖZERKLİK KAVRAMI	67
4.2. ÖZERK ÖĞRENME	69
4.3. ÖZERK ÖĞRENEN ÖZELLİKLERİ	71
4.4. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ VE ÖNEMİ.....	73
4.5. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ	75
4.5.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Öğrenen Özerkliğini Geliştirme Yaklaşımları	78
4.5.1.1. Kaynak Temelli Yaklaşım	79
4.5.1.2. Teknolojiye Dayalı Yaklaşım	79
4.5.1.3. Öğrenci Temelli Yaklaşım.....	80
4.5.1.4. Sınıf Temelli Yaklaşım.....	81
4.5.1.5. Program Temelli Yaklaşım.....	82
4.5.1.6. Öğretmen Temelli Yaklaşım	83
4.6. ÖZERK ÖĞRENME ORTAMI	86
4.7. İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZERKLİĞİ.....	87
4.7.1. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliğini Etkileyen Etkenler	89

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. YURTDIŞINDA YAPILAN İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	91
1.1. KUANTUM ÖĞRENME MODELİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	91
1.2. YABANCI DİL ALANINDA ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	98
1.3. YARATICI OKUMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	101
1.4. YABANCI DİLDE OKUDUĞUNU ANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	103
2. TÜRKİYE'DE YAPILAN İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	107
2.1. KUANTUM ÖĞRENME MODELİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	107
2.2. YABANCI DİL ALANINDA ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	113
2.3. YARATICI OKUMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	117
2.4. İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	121

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	125
1.1. DENEYSEL DESEN.....	128
1.1.1. Deneysel İşlemlerin Uygulanması	129
1.2. ÇALIŞMA GRUBU	133
1.2.1. Gruplardaki Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	133
1.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Dengliğinin Belirlenmesi	135
2. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	138

2.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	138
2.1.1. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi	138
2.1.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği.....	152
2.1.3. Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği	164
2.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	178
2.2.1. Öğrenci Günlükleri	178
2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	178
2.2.3. Araştırmacı Günlüğü.....	179
3. ARAŞTIRMANIN UYGULAMA SÜRECİ	179
3.1. ÖN PİLOT UYGULAMA.....	180
3.2. UYGULAMA SÜRECİ.....	182
4. VERİLERİN ANALİZİ	184
5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ	187
5.1. ARAŞTIRMANIN İÇ GEÇERLİĞİ	187
5.2. ARAŞTIRMANIN DIŞ GEÇERLİĞİ	188
5.3. ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....	189
6. BULGULAR	189
6.1. ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR	189
6.2. ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	191
6.3. ÖĞRENCİLERİN YARATICI OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	193
6.4. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	195
6.5. ÖĞRENCİLERLE YAPILAN GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	200
6.6. ARAŞTIRMACI GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	211
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	221
KAYNAKÇA.....	231
EKLER DİZİNİ	261

TABLÖLER LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Newton Düşünce İle Kuantum Düşünce Arasındaki Temel Farklar	13
Tablo 2. Görsel, İşitsel ve Kinestetik Öğrenme Stili Ağır Basan Öğrenciler İçin Uygun Olan/Olmayan Değerlendirme Yöntemleri	21
Tablo 3. İngilizce Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde İdeal Öğrenme Ortamlarının Özellikleri.....	54
Tablo 4. Öğrencilerde Özerklik Algısının Aşamaları	76
Tablo 5. İngilizce Okumada Öğrenen Özerkliği Etkileyen Faktörler.....	90
Tablo 6. Araştırmanın Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Yarı DeneySEL Desenine İlişkin Simgesel Görünüm.....	129
Tablo 7. Deney Grubunda Araştırmanın Uygulama Süreci.....	130
Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları	134
Tablo 9. Öğrencileri Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımları.....	134
Tablo 10. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	134
Tablo 11. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Mesleğine Göre Dağılımları.....	135
Tablo 12. 7.Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	136
Tablo 13. 7.Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	137
Tablo 14. 7.Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	137
Tablo 15. Barrett Taksonomisine Göre Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları.....	139
Tablo 16. Başarı Testindeki Maddelere Ait Belirtke Tablosu	141
Tablo 17. İlk Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları.....	146
Tablo 18. Madde Ayırt Edicilik İndeksi Ölçütleri	149
Tablo 19. Madde Güçlük İndeksi Ölçütleri	149
Tablo 20. Son Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları.....	150
Tablo 21. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinin Açıkladığı Toplam Varyansın Tablosu.....	157
Tablo 22. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinin Rotated Compenet Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matriksi) Tablosu.....	158
Tablo 23. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğine İlişkin Madde Analiz İşlemleri.....	160
Tablo 24. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinde Yapısal Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri	163
Tablo 25. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları.....	168
Tablo 26. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Matriksi Tablosu	169
Tablo 27. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Madde Analiz İşlemleri.....	172
Tablo 28. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinde Yapısal Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri	177
Tablo 29. Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular	190
Tablo 30. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular.....	190

Tablo 31. 7.Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	191
Tablo 32. Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Öntest ve Sontest Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	191
Tablo 33. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Öntest ve Sontest Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	192
Tablo 34. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Son Test Düzeylerine İlişkin Bulgular	193
Tablo 35. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	193
Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	194
Tablo 37. Öğrencilerin Derslerde Kullanılan Materyaller/Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri.....	195
Tablo 38. Öğrencilerin Dersler Esnasında Duyguları.....	197
Tablo 39. Öğrencilerin Dersler Esnasındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri	198
Tablo 40. Öğrencilerin Belirledikleri Okuma Hedefleri.....	200
Tablo 41. Öğrencilerin Etkinliklerin Yararlılığı Hakkındaki Görüşleri	201
Tablo 42. Uygulanan Etkinliklerin Öğrencilerin Derse İlgi ve Katılım Düzeylerine Etkisi Hakkındaki Görüşleri.....	202
Tablo 43. Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Dersler İle Daha Önceki İngilizce Dersleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	204
Tablo 44. Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Etkinliklerin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	205
Tablo 45. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Sağladığı Katkıları İlişkin Öğrenci Görüşleri	206
Tablo 46. İngilizce Okuma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinliklerin Özerk Öğrenme Davranışlarına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	207
Tablo 47. Kuantum Öğrenme Modeli Uygulamalarında Beğenilmeyen Yönler ve Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	209
Tablo 48. İngilizce Dersinde Okuma Becerilerine Yönelik Gerçekleştirilen Etkinliklerin Kendilerine Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	209
Tablo 49. Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Algı Düzeylerinin Gelişimine Yönelik Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	211
Tablo 50. Öğrencilerin Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	213
Tablo 51. Öğrencilerin Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	217

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Kuantum Öğrenme Tasarımı.....	15
Şekil 2. Not AY Tekniği	26
Şekil 3. Zihin Haritası Örneği	27
Şekil 4. Kuantum Hafızaya Göre Bilgiyi Zihinde Tutma Süreci	28
Şekil 5. Kuantum Okuma Adımları.....	30
Şekil 6. Amaçlı Okumanın Temel Özellikleri.....	42
Şekil 7. Kapsamlı Okuma Programlarının Temel Özellikleri	43
Şekil 8. İraksak Düşüncenin Bileşenleri.....	57
Şekil 9. Araştırma Modelini Gösteren Akış Şeması.....	127
Şekil 10. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Anlamlılık Düzeyleri	161
Şekil 11. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları	162
Şekil 12. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Anlamlılık Düzeyleri.....	174
Şekil 13. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği Yol Şemasında Hata Varyansları	175
Şekil 14. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	176
Şekil 15. Uygulama Yapılan Öğrenme Ortamı	183

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİSİ

İOAÖÖ: İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği

YOBÖDÖ: Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği

İOABT: İngilizce Okuduğu Anlama Başarı Testi



GİRİŞ

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde, dünyada yaşanan önemli değişim ve dönüşümlerin temelinde bilim ve teknoloji alanında yaşanan kapsamlı ve hızlı değişimler yatmaktadır. Bu gelişmeler sonucu bilgi ve teknolojinin yoğun bir şekilde üretildiği ve tüketildiği görülmektedir. Bilim ve teknolojide yaşanan değişim süreçlerine bağlı olarak eğitim alanında da gelişmeler yaşanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan yeni eğitim anlayışına göre, öğrenenlere bilgiden çok beceri kazandırılmalıdır (Demir ve Gedikoğlu, 2007). Çünkü öğrenilen bilgiler öğrenciler hayata atıldıklarında yetersiz kalacak ve ancak gereken becerilere sahip olduklarında günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlara uygun çözümler üretebileceklerdir.

Bilim ve teknolojide yaşanan sürekli gelişmelere ayak uydurabilmenin iyi bir yabancı dil ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Tüm dünyada büyük bir öneme sahip olan yabancı dil öğrenimine erken dönemde başlanması, etkili ve kalıcı bir öğrenme için gereklidir. Bu gerçekten hareketle, birçok eğitim kurumunda yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dil, bireylerin bilişsel, iletişimsel, akademik ve kültürel yönlerde gelişimleri yanında farklı bakış açıları getirebilmeleri açısından olaylara eleştirel yönde değerlendirme yapma imkânı vermektedir.

Hızla gelişen teknoloji ile bireylerin iletişime olan ihtiyacı arttığından, yabancı dil öğrenmeye olan gereksinimde de artış olmuştur. Dünya’da geçerli olan dillerin başında gelen İngilizce’nin, Türkiye’de de yabancı dil olarak öğrenilmesi hedeflenmektedir. Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bunlar, dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerileridir. Son yıllarda yabancı dil becerilerinin kazandırılmasında öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı yaklaşımlar benimsenmektedir. Bu doğrultuda öğrenen özerkliğine sahip olan öğrenci, öğretim sürecinde pasif olmaktan kurtularak kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenir ve öğretim sürecine aktif bir şekilde katılır (Aydoğdu, 2009). Öğrenen özerkliği kavramı alanyazında, öğretim programlarının ve ders planlarının tasarlanması ile içerik, etkinlik ve materyal oluşturulmasında, farklı çalışmalarda yer almıştır.

Yabancı dil öğreniminde dört temel beceri ile birlikte okuduğunu anlama süreci oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu süreçte öğrencilerin, özerk öğrenen bireyler

olarak okumaya yönelik amaçlarına uygun okuma stratejilerini seçerek kullanmaları etkili olmaktadır. Yabancı dilde okuduğunu anlama sürecinde, o dilin kelime bilgisi veya dil bilgisine sahip olmaktan öte, düşünme, değerlendirme, yargılama, hayal etme ve problem çözme süreçlerinin birlikte ele alınması gerekmektedir (Hussein, 2012). Bu da ancak öğrenme sürecinde özerk davranış sergileyen, seçim yapabilen, sorumluluk üstlenen ve sürece katkı sağlayan öğrenen özerkliği davranışlarına sahip bireylerle gerçekleşebilir. Kendi okuma stratejilerini planlayan, süreçlerini izleyen ve kendilerini değerlendiren kişiler iyi okuyucular olarak adlandırılmaktadır (Grabe ve Stoller, 2002). Öğrenciler daha fazla özerklik elde ettikçe, okuduğunu anlama becerilerini geliştiren uygun stratejileri kendilerine göre uyarlayıp etkili bir şekilde kullanabilirler. Yabancı dilde okuduğunu anlama becerisi, özerk öğrenme etkinliklerinin sınıf uygulamalarına entegre edilmesi ile geliştirilebilir (Imrie, 2007; Swatevacharkul, 2006).

Özerk öğrenme ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bu yolla elde edilen bilginin gerçek hayata kolayca aktarıldığı savunulmaktadır (Carrell ve Eisterhold, 1989). Bu nedenle, dil öğretmenlerinin yabancı dilde bağımsız okuyucular yetiştirebilmek için öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Okuma becerilerine yönelik yeterlilik düzeyi gelişmiş olan öğrenenler, okuma stratejilerini bireysel okumalarında bağımsız bir şekilde kullanabilirler ve bu da belli bir zaman sonra özerklik algılarında artışa neden olabilir (Channuan ve Wasanasomsithi, 2012). Bu doğrultuda yabancı dilde okuma becerilerini geliştirme ve özerk okuyucular yetiştirmede okuma stratejilerinin farkındalığının kazandırılması ve bu stratejilerin kullanılabileceği uygun ortamlar tasarlanması önemli bir gerekliliktir.

Yabancı dil derslerinde uygulanan okuma etkinlikleri incelendiğinde, genellikle okuduğunu anlama ve kelime bilgisini geliştirme ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin temel bir okuma becerisi kazanmasını sağlayabilir; ancak öğrencilerin bu etkinlikler aracılığıyla yaşam boyu yaratıcı bir okur olmalarına teşvik edilmeleri mümkün görünmemektedir (Small ve Arnone, 2011). Yaratıcı okumanın belirgin özelliği okurun etkileşime girdiği metinlerin kendisi için yeni öğeler içermesi ve okuma sürecinde okurun etkin olmasıdır. (Uzun, 2009). Yaratıcı okumanın öğretim programlarına dahil edilmesi yoluyla, öğrenciler açık bir zihinle ve eğlenerek okurlar. Buna bağlı olarak öğrenme ve anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir (Yasemin, 2020).

Yabancı dil öğretiminde okuma becerileri, yaratıcı okuma ve özerk öğrenme davranışlarının geliştirilebilmesi için etkili öğrenme ortamlarının sunulması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yenilikçi yaklaşımda, geleneksel öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaşarak, öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik sorumlulukları üstlenmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu yenilikçi yaklaşımlardan biri Kuantum Öğrenme Modelidir. Kuantum Öğrenme Modeli, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik ihtiyaçları, ilgileri ve beklentileri doğrultusunda, farklı kuram ve modelleri sentezleyerek uygun dil öğrenme ortamlarını tasarlamalarına yardımcı olmaktadır.

Kuantum Öğrenme Modeli'nin önerdiği yabancı dilde okuma becerilerin geliştirmeye yönelik uygulanabilecek yöntem ve teknikler (kuantum okuma, ilişkilendirme, canlandırma, zihin haritalama, kuantum yazma vb.) incelendiğinde, öğrencilerin özerklik algılarını, okuma stratejilerine yönelik farkındalıklarını ve yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek suretiyle, yabancı dilde okuduğunu anlama sürecinde yeterliliklerini arttırmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak Kuantum Öğrenme Modeli'nin ilkelerine göre tasarlanan öğrenme ortamının, yabancı dilde okuduğunu anlama sürecindeki etkilerini ortaya koymakta ve etkili öğrenmede önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Dünyada en çok kullanılan ortak dil olan İngilizce'nin öğrenimine birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de çok önem verilmektedir. İngilizce derslerinin eğitim programlarındaki süresi devamlı olarak artırılmakta, dil öğretiminin etkili olabilmesi için çok fazla emek verilmekte ve bütçe ayrılmaktadır (Arslan, 2009). Ancak ortaya konulan çaba ve harcanan emeğe rağmen, okullardaki ders araç-gereçlerinin yetersizliği ve öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama problemi yaşamaları, ortaokul düzeyinde yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunlar olarak vurgulanmaktadır (Erdem, 2016). Bahsedilen bu sorunların, Türkiye'de yabancı dil öğretiminde istenilen düzeye ulaşılabilmesi için tek tek incelenip çözülmesi gerekmektedir.

Araştırmacının gözlemlerine göre, İngilizce öğretim programı doğrultusunda hazırlanan öğrenme ortamlarında yer alan etkinlikler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik özerk öğrenme davranışlarının gelişiminde yetersiz kalmaktadır. Ayrıca 2018 MEB İngilizce Öğretim Programı incelendiğinde, bulundukları yaş düzeyi ve edindikleri beceriler itibarıyla 7. sınıf düzeyinden sonra

okuma ve yazma becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. 7. sınıf düzeyine kadar dönemde kısıtlı düzeyde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Reinders ve Balçıklanlı (2011) da yaptıkları araştırmada ders kitaplarının öğrenen özerkliğini destekleme noktasında yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu durum okullar kapsamında yapılan deneme sınavlarının yabancı dilde okuma parçaları ve diyalog tamamlama sorularında, öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmeleri ve daha fazla yanlış yapmaları şeklinde kendini göstermektedir.

Okuma sürecinde yaratıcılığın önemi üzerinde ne kadar durulsa da, araştırmacıların yaratıcı okumaya yeteri kadar önem vermedikleri görülmektedir (Moorman ve Ram, 1994; Dunn, 1979; Yurdakul, 2018). Yaratıcı okuma becerisinin eğitim sürecine dahil edilmesine yönelik okullarda yapılan etkinlikler ve uygulamalar yeterli düzeyde değildir. Bu anlamda yaratıcı okuma faaliyetleri daha çok kişisel olarak kurulmuş atölyelerde ve özel okullarda gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil kitapları ve materyalleri açısından da yaratıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yeterli olmadığı görülmektedir.

Yabancı dil öğreniminde yaşanan tüm bu sorunlar, yenilikçi, bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyi bütüncül bir anlayışla geliştirmeyi hedefleyen ve öğrencilerin ilgisini çeken uygulamaları barındıran, çağdaş yaklaşımlara olan ihtiyacı arttırmıştır. Bu yaklaşımlardan biri de kuantum öğrenme modelidir. Kuantum öğrenme, öğretmenlerin sınıf içi tecrübelerini geliştirmede kendilerine özgü öğretim tarzlarını oluşturmalarına yardımcı olan sistematik bir öğrenme yaklaşımıdır (Le Tellier, 2006). Kuantum öğrenme modeli, istenilen bir öğrenme atmosferi oluşturmaya, öğrencilerin doğal yeteneklerini keşfetmelerine ve yeteneklerini kendilerine ve başkalarına yarar sağlayacak bir bilgiye dönüştürebilmelerine imkân sağlayan bir modeldir (Mantra vd., 2019). Bu model kapsamında ifade edilen akademik ve yaşam boyu öğrenme becerilerini öğrenen ve hayatında uygulayabilen bir birey, derse olan ilgisinin de artmasıyla birlikte kendi öğrenmesinin nasıl gerçekleştiğini keşfetmiş olur.

Kuantum öğrenme ortamı öğrenenlerin kendilerini rahat hissedecekleri ve olabildiğince fazla duyu organına hitap eden öğrenme atmosferinin oluşturulmasını gerektirir. Bununla beraber Kuantum öğrenme; keyifli, şaşırtıcı, rahatlatıcı, eğlenceli ve teşvik edici koşullar sağlamayı gerektiren öğretilerden biridir (Suryani, 2013). Bu anlamda öğretilmesi hedeflenen beceriyi geliştirmek için bireysel farklılıkları dikkate alan, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere hitap edecek

materyallerin hazırlanması önem arz etmektedir. Öğrenen için anlamlı öğrenmelerin tasarlanmasında öğrenenlerin farklı öğrenme stilleri; görsel, işitsel, yazılı ve otantik materyaller, öğretmen ve öğrencilerin tahtadaki çizimleri kullanılarak çeşitli öğrenme kanalları aracılığıyla desteklenir (Read, 2007). Yabancı dil edinim sürecini etkin kılmanın yollarından biri, kullanılan materyallerde yer verilen konuların öğrencinin ilgisine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde farklı duylara hitap etmesi ve günlük yaşamdan seçilmesidir (Tomlinson, 2005). Ancak yabancı dil öğretimi ders kitap içerikleri ve bazı temel eğitim araç gereçleri incelendiğinde, görsel ve kısmen işitsel materyallere dayandığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmada, kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak tasarlanan öğrenme ortamında, farklı duylara hitap eden bir öğrenme ortamının hazırlanması amaçlanmıştır.

Kuantum öğrenme ortamı hazırlanarak yapılmış deneysel çalışmalar incelendiğinde (Acat ve Ay, 2014; Alaca, 2014; Altın, 2018; Aydın, 2018; Hanbay, 2009), birçoğunda öğrenme stilleri açısından hazırlanan materyal ve ortamların daha çok görsel ve işitsel öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek şekilde oluşturulduğu, harekete ihtiyaç duyan kinestetik öğrenenlere yönelik etkinliklerin rol yapma, drama ve canlandırma gibi etkinliklerle sınırlı tutulduğu belirlenmiştir. Oysa yalnızca kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrenenlerin değil, diğer öğrenme stillerine sahip tüm bireylerin ihtiyaç duyduğu fiziksel aktivite sınıf içindeki öğrenimin bir parçası haline getirilebilir. Fiziksel aktivitenin etkileri konusunda yapılan çalışmalarda araştırmacılar, sınıf içi fiziksel aktivitenin öğrencilerde fiziksel, zihinsel ve akademik yararlar sağladığını ortaya koymuştur (Cothran, vd., 2010; Howie, vd., 2014; Martin ve Murtagh, 2015; Parks, vd., 2007; Stylianou, vd., 2015). Ayrıca Kuantum öğrenme modelinin çevre ile ilgili bileşeninde de vurgulanan hareket ve tenefüsün birleşimi olan sınıf içi fiziksel aktivite aralarının öğrenciler için eğlenceli olduğu da belirlenmiştir (Martin ve Murtagh, 2015; McMullen, vd., 2014; Stylianou, vd., 2015). Bu bulgulardan yola çıkılarak, sınıf içi fiziksel aktivite aralarının uygulanması kolay ve sadece 5 dakika kadar sürdüğü, ayrıca akademik kavramların öğretimi ile ilişkilendirebilmesi gibi avantajları göz önüne alındığından, (Howie, vd., 2014; McMullen, vd., 2014) yapılan araştırmada kuantum öğrenme modeline dayalı öğrenme aşamalarına 5 dakikalık sınıf içi fiziksel aktivite araları (brain breaks trailer) eklenmiştir. Tasarlanan öğrenme ortamının, kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretim ortamı düzenleyen İngilizce öğretmenlerine ve öğretim tasarımcılarına örnek

olarak katkı getirmesi umulmaktadır. Böylece alanyazında Kuantum Öğrenme Modeli doğrultusunda hazırlanan öğrenme ortamlarına, şimdiye kadar tasarlanmış olan öğrenme durumlarından farklı yeni bir boyut kazandırabileceği öngörülmektedir.

Kuantum öğrenme modeli, öğrencilerin birtakım akademik becerileri edinmesinin önemini vurgular. Bunlardan biri olan kuantum okuma; okuduğunu anlama becerisi ve okuma hızını arttırmak için geliştirilen, yabancı dilde okuma stratejilerini de kapsayan okuma süreçlerini net bir şekilde ortaya koyan bir tekniktir. Yabancı dilde okuma süreci boyunca yaptığı tüm bu etkinlikler, öğrencinin yabancı dilde özerk öğrenme davranışlarına katkı sağlamaktadır. Tüm bu süreçler göz önüne alındığında, öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadıkları yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir model olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmek ve derse olan ilgilerini arttırmak için etkili bir yöntem olduğunu savunan çalışmalar mevcuttur (Khasanah, 2012; Koeswandi ve Saleh, 2014; Martika ve Hermayawati, 2016; Pukdeyotin ve Chumworatayee, 2019; Raudah, 2020). Ancak yurt içinde kuantum öğrenme modelinin yabancı dilde okuma becerilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Alanyazında yapılmış çalışmaların bulguları ve öğretmenlerin gözlemlerinden yola çıkılarak, çoğunlukla öğrencilerin yabancı dilde yeteri kadar kelime dağarcığına sahip olmadıklarından okuma metinlerinin zorlayıcı gelmesi (Khasanah, 2012; Martika ve Hermayawati, 2016) ve öğrencilerin uzun okuma metinleri karşısında çabuk sıkılıp ilgilerinin dağıldığı da göz önüne alındığında; ihtiyaç duydukları okuma becerilerinin kuantum öğrenme ortamı oluşturularak kazandırılabilmesi düşünülmektedir.

Kuantum öğrenme modeline göre düzenlenen öğretim ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının arttığını (Acat ve Ay, 2014; Benn, 2003; Çakır, 2013; Demir, 2006; Girit, 2011; Güllü, 2010; Hodges, 2013; Kanadlı, vd., 2015; Le Tellier ve Depoter, 2002; Myer, 2005; Nourie, 1998; Suryani, 2013; Trice, 2012), derslere ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini (Ay, 2010; Barlas, 2002; Demirboğa, 2014; Nourie, 1998; Şöhretli, 2014; Vos-Groenendal, 1991; Yilgen, vd., 2012), motivasyonlarını (Çırak, 2016; Şimşek, 2016), öz-yeterlik inançlarını (Altın, 2018) ve derse ilgilerini (Demir ve Gedikoğlu, 2007; Hanbay, 2009) arttırdığını gösteren araştırmalara rastlanmıştır.

İngilizce öğretiminde kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin yaratıcı okuma becerileri ve öğrenen özerkliğine etkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm bu açılardan bakıldığında kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak tasarlanan öğrenme ortamının öğrencilerin yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri, derse karşı ilgileri, yabancı dilde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği düşüncesiyle; öğrenen özerkliklerini arttıracak ve modelin yabancı dil öğreniminde etkililiği konusunda alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu gerekçelerden hareketle bu çalışmada ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretiminde kuantum öğrenme modelinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma becerileri ve özerk öğrenme davranışlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirebildikleri ilk ve orta öğretim kademelerinde farklı öğrenme modellerinden yararlanılmasının önemi oldukça büyüktür. Yabancı dil öğretiminde, çeşitli eğitim kademelerinde uygulanabilecek modellerden biri olan kuantum öğrenme modeli öğrencinin giriş özelliklerinin tespit edilmesi, ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi, esnek öğretim programı sağlanması, farklı öğrenme stillerine hitap eden öğrenme ortamının tasarlanması, stresten arındırılmış ortamda beynin rahatlaması, yaşantılarla öğrenme sağlanması gibi etkisi kanıtlanmış birçok faktörü bünyesinde barındırdığı için bu araştırmanın temel aldığı öğrenme modeli olmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri, eğlenerek öğrenebilecekleri, stres ve kaygıdan uzak ve oyunlarla desteklenmiş; öğrenen özerkliği, İngilizce okuduğunu anlama becerileri ve yaratıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kuantum modeli esas alınarak tasarlanan öğrenme ortamı sunularak İngilizce okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve özerk öğrenme davranışlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Çağımızda çocuklar, teknoloji çağının içinde dünyaya geldiği için bilgiye erişme ve bilgiyi içselleştirme yöntemleri önceki kuşaklara göre farklılık göstermektedir. Ayrıca bu bireylerin sahip olması gereken yeterlikler de değişim göstermiştir. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında yenilenen eğitim programlarında temel becerilere de yer verilmiştir. Bu yeterliliklerden bir tanesi yaratıcı düşünmedir. 2018 MEB İngilizce öğretim programı incelendiğinde, öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler arasında yaratıcılık ve özerk öğrenme davranışı da bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmada İngilizce dersinde kuantum öğrenme modeline dayalı öğrenme ortamında şiir

tamamlama, hikâye küpü tasarlama, hikâyeye bölüm ekleme ve canvada afiş/poster/fotoğraf kolajı tasarlama gibi teknolojinin de entegre edildiği etkinliklerin uygulanması ve materyallerin kullanılmasının İngilizce yaratıcı okuma becerilerinin gelişimini; öğrencilerin her ders öncesinde kendi okuma hedeflerini belirledikleri, ders dışında okumak istedikleri metinleri kendilerinin seçebildikleri, ders sonunda belirledikleri okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıkları üzerinde düşünmelerini sağlayan etkinliklerin de özerklik davranışlarının gelişimini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Çalışma ayrıca İngilizce öğretmenlerine Kuantum öğrenme modelinde yer alan çeşitli tekniklerin (Kuantum okuma, Not-ay, salkımlama vb.) yabancı dilde okuma ve yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede İngilizce öğretiminde kullanılmasına yönelik örnekler sunması ve öneriler getirmesi bakımından da alana katkı getirici olduğu düşünülmektedir.

Kuantum öğrenme modeli de bu doğrultuda etkili bir öğrenme ortamının sunulması için farklı öğrenme stillerine hitap eden, bireysel ihtiyaçlara cevap verebilen, çeşitli materyallerin uygulanması gerektiğini savunur. Kuantum öğrenme modeli konulu daha önce yapılmış çalışmalar incelendiğinde, uygulanan etkinliklerin çoğunlukla ders kitaplarında yer alan etkinliklerden faydalanılarak oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları oyun, tasarım ve eğlence temelli materyaller ve etkinlikler okuma metinlerinin konularına entegre edilmiştir. Bu doğrultuda Kuantum öğrenme ilkelerine uygun olarak tasarlanan ve İngilizce okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve öğrenen özerkliği davranışlarına etkiliğini test eden ilk çalışma olması nedeniyle önemlidir. Kuantum öğrenme modelinin öğrenme ürünleri üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi, araştırmanın sonuç ve önerilerinin daha etkili ve verimli İngilizce öğretiminin oluşturulmasına katkıda bulunması ve kuantum öğrenme modeline ilişkin olarak yapılacak araştırmalara yol gösterebileceği umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde eğitim durumlarının kuantum öğrenme modeline göre düzenlenerek, öğrencilerin stres ve kaygıdan uzak, rahat bir öğrenme ortamında İngilizce metinleri anlamaları ve metinle etkileşim kurarak öğrendikleri bilgiyi farklı ortamlara aktarmaları hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerine, İngilizce okuduğunu

anlama özerkliği davranışlarına, yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine ve derse ilgi düzeylerine etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer almakta olan araştırma problem ve alt problemlerine cevaplar aranmıştır:

Problem Cümlesi

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerine, İngilizce okuduğunu anlama özerkliği davranışlarına, yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine ve derse ilgi düzeylerine etkisi nedir?

Alt Problemler

1) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ve Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama özerklik algı düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama özerklik algı düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ve Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama özerklik algı düzeyleri sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin İngilizce yaratıcı okuma becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8) Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yaratıcı okuma becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ve Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yaratıcı okuma becerileri sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği, okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla oluşturulan öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

11) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeyleri, yaratıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü notları nelerdir?

Araştırmanın Sayıltıları

Bu çalışmada; kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması esnasında deney ve kontrol gruplarının samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1) 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyonkarahisar Merkez ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler,

2) MEB İngilizce öğretim programındaki kazanımlara uygun etkinlikler,

3) Veri toplama araçlarından ölçek, başarı testi, görüşme formu, öğrenci günlükleri ve gözlem formları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Kuantum öğrenme: Temel olarak Dr. Lazanov tarafından geliştirilen hızlandırılmış öğrenme teknikleri ile beyin temelli öğrenme teknik ve stratejilerin kullanılmasına dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. (DePorter ve Hernacki, 1997).

Yaratıcı okuma: Öğrencinin metinde anlatılanlarla ilişki kurduğu, olayların içine girdiği, metindeki karakterlerle etkileşim kurduğu ve yaratıcılık yetisini kullandığı bir okuma sürecidir (Çotuksöken, 2006).

Öğrenen özerkliği: En çok kabul gören tanımıyla; öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alma becerisidir (Holec, 1985). Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alması, hedef ve içeriğin seçiminden yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve öğrenilenlerin ölçülüp değerlendirilmesine kadar öğrenmenin tüm aşamalarını kapsar (Benson, 2001).



BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. KUANTUM ÖĞRENME MODELİ

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Kuantum öğrenme modeline dayalı öğrenme ortamında öğrenen, bilişsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılır. Kendisini rahat ve güvende hissettiği, yenilikçi ve eğlenceli aktivitelerin yer aldığı bu ortamda akranları ve öğretmeni ile etkili iletişim kurar. Bu anlamda İngilizce öğrenme sürecinde Kuantum öğrenme modeli kullanılarak öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin geliştirilebileceği, derse ilgi ve motivasyonlarının artırılabilirliğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Ahmadpour Kasgari, 2023; Amelia, 2018; Ijabah, 2014; Nurhayati, 2015; Waruwu ve Mukhaiyar, 2022). Kuantum Öğrenme modelinin tekniklerinden biri olan Kuantum okuma aşamaları dikkate alındığında, öğrenciler yaratıcı düşünebilen, özerk bir şekilde öğrenen, kendi öğrenme sürecini değerlendirebilen, öğrenme sürecinden sorumlu ve öğretmene yalnızca rehber olarak gereksinim duyan bir konumdadır.

1.1. KUANTUM KAVRAMI VE KUANTUM DÜŞÜNCE

Kuantum kavramı çoğunlukla fizikte kullanılır ve kuantum teorisi görünmez atom dünyasını açıklar (Taslaman, 2008). Kuantuma göre tüm yaşam bir enerjidir. Kuantum fiziğinde iyi bilinen formüllerden biri olan $E=mc^2$ formülüne göre, “madde” çarpı “ışık hızı kare” eşittir “enerji”dir. Kuantumu, “enerjiyi ışığa çeviren etkileşim” olarak tanımlayan DePorter, kuantum öğrenmenin her öğrenme stiline sahip tüm yaş grubundaki öğrenenlere ideal bir model olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca kuantum öğrenme modeli, eğitimde uygulamada kanıtlanmış öğrenme felsefe ve yöntem bileşiminin etkileşimi olarak tanımlamaktadır. (DePorter ve Hernacki, 1992).

Kuantum teorisi, mikro dünyadaki atomları ve atomaltı parçacıkların davranışlarını ortaya koymayı hedefleyen doğrulanmış bir fizik kuramıdır. Bu paradigmaya göre, enerji bir nesneden diğerine aktarılmakta, süreksiz ve kesikli adımlar halinde yayılmaktadır. Bu bakış açısı, doğaya bakıldığında ve gerçeklik hakkındaki düşüncelerde önemli değişmelere yol açmaktadır (Kuantum kuramı, 2010). Kuantum düşünce, birçok farklı enerjinin işbirliğiyle bütüne ulaşma çabasıdır ve üst düzey bir düşünce biçimidir. Bireyleri daha yüksek bir heyecan, seçenek ve enerji düzeyine getiren fikirler, kavramlar ve yeteneklerin birleşimidir (Deporter, 2007). Kuantum

anlayışına göre gözlemci, gözlenen ve gözlemde kullanılan araç bir bütünlük oluşturur ve bu yüzden aynı araç ve yöntemleri kullanan iki fizikçi, aynı sonuçlara ulaşamayabilirler. Diğer taraftan dün doğru olarak kabul edilenler bugün yanlış olarak görülebileceği gibi, bugünün doğruları da yarın yanlış olabilir. Dolayısıyla kuantum ilkerine göre insan davranışı meydana geldiği çevre şartlarından bağımsız bir şekilde ele alınamaz, bu nedenle Kuantum öğrenmeye dayalı programlar savunduğu “bütünsellik ilkesi”yle Newtoncu ve pozitivist yaklaşımdan ayrılmaktadır (Şişman, 1999). Newton fiziğinin çözemediği olaylar için kuantum teorisi mikro ve makro ortamda çözümler üretebilir (Ay, 2010). Bu anlamda pozitivist düşünce ile kuantum düşünce arasındaki farklar, Tablo 1’de özetlenmiştir (Ekici, 2013);

Tablo 1. Newton Düşünce İle Kuantum Düşünce Arasındaki Temel Farklar

Newton Düşünce	Kuantum Düşünce
Kesinlik ve tahmin edilebilirliğe önem verir.	Kararsızlık ve belirsizlik başarıya götürür.
Ayrılmış parçalara odaklanır (Parçadan bütüne).	Nesneler arasındaki ilişkiye odaklanır (Holistik ve Bütünleştirilmiş).
Bireysellik grupta ayrılmaya neden olabilir.	Bireysel gelişim grup için önemlidir.
Birey olayı etkisiz ve tarafsız bir şekilde gözler (gözlemci).	Birey üretime ve yaratıcılığa aktif bir şekilde katılır (katılımcı).
Birey ne yapıldığına odaklanır.	İlişkileri anlamlandırmaya çalışırken olayların nedenlerine odaklanır.

Kaynak: Ekici, 2013.

Sonuç olarak, eğitim ve öğretimde Newton düşünce ortaya çıkan ürüne odaklanırken, Kuantum düşünce bireysel farklılıklara, aktif katılıma ve bu süreçte öğrenme ortamının özelliklerine vurgu yapmaktadır.

1.2. KUANTUM ÖĞRENME

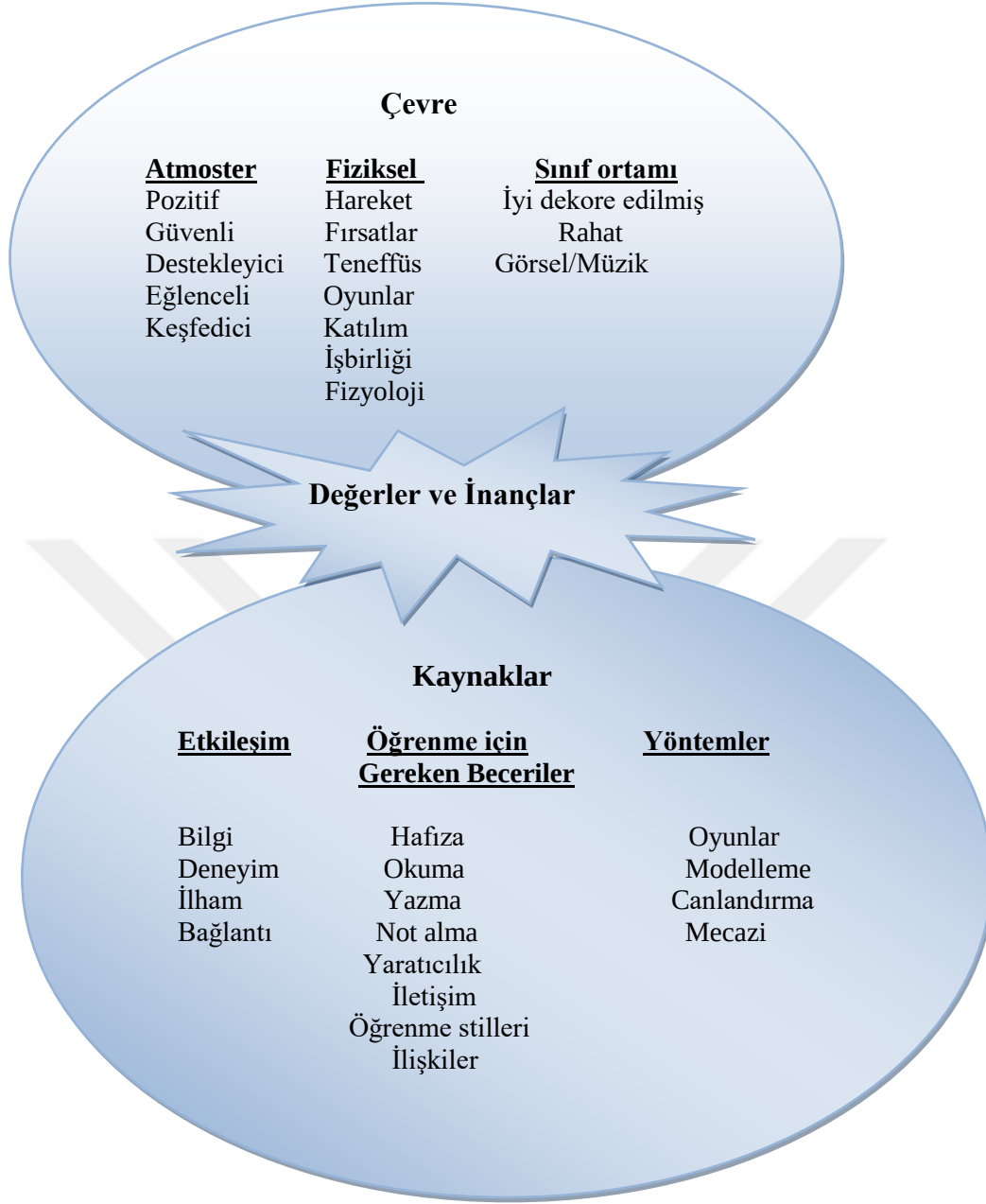
1980'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde Bobbi De-Porter tarafından geliştirilen Kuantum öğrenme modeli, kuantumu “enerjiyi ışığa dönüştüren etkileşim” olarak açıklamaktadır (DePorter ve Hernacki, 1992). Kuantum öğrenme modeline göre öğretim, öğrenme anında var olan çeşitli etkileşimlerin bir orkestrasıdır. Bu etkileşimler, öğrencinin başarısını etkileyen etkili öğrenme unsurlarını içerir ve öğrencilerin doğal yeteneklerini ve yeterliliklerini, kendilerine ve başkalarına fayda sağlayacak bir ışığa dönüştürür. Kuantum öğrenme, bir sınıf ortamındaki dinamik ilişkiye odaklanır ve bu dinamik ilişki, öğrenme için temel ve çerçeve kuran bir etkileşimdir. Sınıf ortamında müziği ve uygun öğretim materyallerini kullanarak, çevredeki ortamı renklendirerek ve

öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanarak, doğal öğrenme sürecini engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılması hedeflenir (DePorter, vd., 2010). Bu modelde, öğrencilerin sınıf içerisindeki etkileşimini destekleyen etmenlerin kullanımının önemine dikkat çekilmektedir.

Kuantum paradigmasına dayanan öğrenme modeli, zihin ve deney arasındaki ilişki üzerine kurulmaktadır. Kuantum öğrenmeye dayalı geliştirilen bir program, zihinsel, duygusal ve sezgisel işlevler ve çoklu zekâ özelliklerini destekler. Ayrıca bu program zekânın yanı sıra; duygu, yorum, düşünce, hayal gücü, sezgi ve yaratıcılığı da içermektedir (Puk, 2003). Kuantum öğrenme modeli esas alınarak tasarlanan bir öğretim ortamında, öğrenenlerin duygusal ve zihinsel olarak bütünsel bir yaklaşımla kendilerini geliştirmelerinin sağlanması gerekmektedir.

Bulgar eğitimci Georgi Lazanov'un çalışmalarının temelinde geliştirilen kuantum öğrenme; kuantum fiziğinin hipotezlerini esas alarak bireyin bir bütün olarak zihinsel olarak kendini gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Bu kuram, öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu bir şekilde düşünerek tüm fırsatları öğrenmeye dönüştürmelerini ve öğrenmeyi başarılı bir deneyim haline getirmelerini kolaylaştırır (Deporter, vd., 2010). Kuantum öğrenme, tüm yaş gruplarındaki kişiler için etkisi kanıtlanmış öğrenme felsefesi ve yöntemlerini kapsayan öğrenme ortamları sunmaktadır (Deporter ve Hernacki, 1992). Bu doğrultuda Kuantum öğrenme tasarımının bileşenleri Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Kuantum Öğrenme Tasarımı



Kaynak: Deporter ve Hernacki, 1992

Kuantum öğrenme; atmosfer, teorik temeller, tasarım ve çevre üzerine yapılandırılmıştır. Güven, dürüstlük ve bireysel duygular atmosferi oluştururken, teorik temeller inançlar, anlaşmalar ve yapılacak işlerle ilgilidir. Tasarım ilginç ve dinamik bir eğitim programı oluşturmayı, çevre ise öğrenmeyi artıracak ve destekleyecek yapıyı temsil etmektedir (Ayvaz, 2015).

Kuantum Öğrenme Teorisi, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında birtakım ilkelerin önemine vurgu yapar. Bu ilkeler aşağıda verilmiştir (Acat ve Ay, 2014).

- Doğal ve sosyal gerçeklerin bir nedeni değil, birçok nedeni vardır. Sürekli bir değişim olduğu için, bu nedenler hakkındaki gerçekler ve bilgiler de değişmektedir. Bu yüzden; gerçeklerle ilgili bilgi tam olarak doğru olamaz. (Belirsizlik İlkesi)

- Tüm bireysel özellikler için aynı yöntem uygulanamaz. Farklı yöntemler kullanılabilir.

- Olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisi doğru ve değişmez değildir. İlişkiler arasında karşılıklı nedensellik vardır.

- Her şey birbiriyle ilişkilidir.

- Bir şeyin varlığı tüm çevresine bağlıdır. (Kavramsallık). Her etkinlik mekâna göre değerlendirilmelidir.

- Sıradan varlıklar birleştiğinde yeni özellikler ortaya çıkar.

- Hataları ortadan kaldırarak gerçekler bulunabilir. Gerçeğin bulunduğundan emin olunamaz, bilimin temelinde şüphecilik vardır.

- Olasılıklar anlaşılabilir; ancak doğru sonuçlar tahmin edilemez.

Bu doğrultuda Kuantum Öğrenme Modeli'nin, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu, öğrenme ortamında var olan tüm bileşenlerin birbiriyle ilişkisi olduğunu, öğrencilerin fikir ve görüşlerine doğru ya da yanlış olduğuna bakılmaksızın değer verilmesi gerektiğini vurguladığı söylenebilir.

1.3. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN TEMELLERİ

Kuantum öğrenme, öğrencileri bilgiyi alma, özümseme ve işleme konusunda harekete geçirmek için öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesini vurgular. Bununla birlikte, genellikle eğitim alanlarında öğretim açısından, sınıf ortamı içinde yer alan masa, sandalye, panolar vb. yerlerin yapılandırılmasının, konfor ve rahatlama hissi veren bir atmosfer yaratmak açısından gerekli olduğu belirtilir. Sınıf ortamında rahat koşullar sağlandığında, öğrenciler çok iyi konsantre olabilir ve bu da öğrenmeye teşvik eder. Gerilim, kan akışını ve beynin işlemesini engeller ve sonuç olarak öğrencinin öğrenme sürecine katılımı azalır (De Porter ve Hernacki, 2015). Öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortamda derse ilgileri yüksek olur ve öğrenmeleri farkında olmadan gerçekleşebilir. Bu çalışmada dersler, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri, görsel

uyaranlar içeren ve U şeklinde oturma düzenine sahip Tasarım Beceri Atölyesi'nde gerçekleştirilmiştir.

Kuantum öğrenme modeli, öğretmenlerin sınıf içi öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek için eğitimdeki en iyi uygulamaları sentezleyerek kendi öğretim ortamlarını tasarlamalarına yardımcı olan sistematik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler beyinlerindeki tüm sinirsel ağları kullanarak bireysel yollarla anlamlı bilgiyi oluştururlar (Vella, 2002). Kuantum teorisi, algılanan dünyanın öğrenenden bağımsız olmadığını savunmaktadır.

Kuantum öğrenme modeli alanyazında yer almadan önce etkili öğrenme ortamları sunan birçok model geliştirilmiştir: Bunlardan bazıları; Bloom'un Tam Öğrenme Modeli, Skinner'ın Programlı Öğrenme Modeli, Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli, Caine ve Caine'nin Beyin Temelli Öğrenme Modeli, Nunley'in Basamaklı Öğretim Modelidir. Öğrenme ortamının bir orkestra olarak kabul edildiği kuantum öğrenme modelinde, bu model ve yaklaşımların her biri farklı bir müzik aletine benzetilir. Diğer bir deyişle aynı notalar kullanıldığı zaman farklı müzik aletleri ile çalınan müzik kulağa hoş gelecektir. Yani çok farklı parçalarla oluşan kaotik sınıf ortamında, öğrencilerden üst düzey performans alınabilir (Deporter vd., 1999). Bu şekilde tasarlanan bir öğrenme ortamında, bireyler farklı öğrenme stillerine sahip olsalar da, fiziksel, ruhsal ve bilişsel olarak bütünsel gelişimleri amaçlanmaktadır. Kuantum öğrenme modeli, modern çağın gelişim sürecine ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmeye katkı sağlayacak bir model olarak değerlendirilmektedir.

Kuantum öğrenmenin dayandığı beş temel ilke vardır. Bunların bazıları öğrenme ortamının tasarlanmasında büyük bir önem taşımaktadır (DePorter vd, 1999).

1. Sınıf içerisinde yer alan herşeyin bir etkisi vardır:

Sınıf çevresi ve derste kullanılan ses tonundan materyallerin kullanımına kadar her şey öğrenme hakkında önemli bir mesaj ve anlama sahiptir. Sınıfın çevresi birtakım işaretler, semboller ve mesajlar içerir ve öğrenciler bilinçli veya bilinçsiz olarak onları takip eder. Tüm bu sinyaller öğrencilerin beklentilerine katkı sağlar ve sonunda öğrenme deneyimlerini etkiler.

2. Sınıfta olan her şeyin bir amacı vardır.

Öğretmen tarafından öğrencilere sunulan etkinlikler, sınıfın düzenlemesi, bitkiler ve hatta öğrenme ve öğretme süreci devam ederken çalınan müziklerin hepsinin amacı vardır.

3. Gerçek yaşamla deneyimlemek gerekir.

Öğrenciler yeni bilgiyi öğrenirken, mevcut şemaya bağlayarak kendine özgü anlam çıkarır ve yeni içerikleri uzun süreli belleğe aktarırlar. Öğrenme en iyi şekilde, öğrencilerin bir şekilde bilgiyi deneyimlemeleriyle gerçekleştirilir. Öğretmenin derse girmeden önce öğrencilerin beynini uyarıcı birtakım adımlar atması önerilir, çünkü bu şekilde öğrencilerin merak duygusu artacak ve öğrenmeye olan ilgi artacaktır.

4. Her çabayı kabul edin

Öğrenme sürecinde her zaman risk olacaktır. Öğrenciler öğrenme sürecinden memnuniyet duyduklarında, öğrenme gerçekleşecektir. Bu doğrultuda her öğrencinin gösterdiği gayretin onaylanması, öğrenmeyi ve denemeyi teşvik edecektir.

5. Eğer bir şey öğrenmeye değerse, öğrenme sonucunda elde edilen ürünler kutlanmaya da değerlidir:

Öğrencilerin başarılarının takdir edilmesi, öğrenme sürecindeki ilerlemesi ile ilgili geri bildirim sağlar ve bu durumda uygun geri dönütler öğrenmeye yönelik pozitif yönde tutum geliştirir.

Kuantum öğrenme modelinin destek aldığı ve yapılan araştırmada da uygulamalar planlanırken kullanılan yaklaşımlar aşağıda verilmiştir;

- Suggestopedia; Georgi Lozanov'un kurucusu olduğu bu yöntemde öğrencilerin duyguları ön plandadır. Bu yöntem öğrencilere korkudan uzak öğrenme ortamı sunarak, öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmayı hedeflemektedir. Suggestopedia, öğretmenler tarafından tasarlanan materyalleri en iyi şekilde anlamak için konsantrasyon ve rahatlamaya önem veren bir yöntemdir (Rodríguez, 2011). Suggestopedia yönteminde, öğrencilerin duygularının ve motive edilmelerinin önemli bir yeri vardır (Deny, vd., 2016). Venkanna ve Glorry (2015) sınıfın fiziksel atmosferinin, öğrencilerin metni okurken kaygıdan uzak, rahat hissettirebileceğini ve özgüven geliştirmelerine imkân sunabileceğini belirtmiştir. Çünkü öğrenciler sınıfta öğrenmek için kendilerini baskı altında hissetmezler. Ayrıca Suggestopedia yönteminde kullanılan etkinliklere; rol oynama, dinleme, canlandırma drama verilebilir (Larsen ve

Freeman, 2003). Bu doğrultuda Mihaila (2003) ve Minewiser (2000) yaptıkları araştırmalar kapsamında, bu yaklaşımın önerdiği gibi öğrenenlerin sınıfta rahat biçimde oturmaları, sınıfta arka plan müzik kullanımı, bireysel katılımı artırma, bilgiyi pekiştirirken motivasyonu artıracak posterler kullanımı, öğrenenlerin etkinlikler sırasında farklı isim ve karakterlere bürünmelerini sağlayarak güvenli bir öğrenme ortamı sunmayı hedeflemiştir. Bu araştırmada da, sınıfın fiziki çevresi, daha önce getirilen çiçekler, hedef dil hakkında bilinçaltı mesajlar veren posterler ve resimlerle mümkün olduğunca ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak huzurlu ve güvenli bir ortamın sağlanmasının yanında, öğrencilerin kendileri, konu, öğretmen, uygulanan yöntem vb. hakkındaki hisleri ve düşünceleri de dikkate alınmalıdır (Norman, 2003). Bu araştırmada U şeklinde oturma düzenine sahip, farklı görseller ve bitkilerle renklendirilmiş tasarım beceri atölyesi kullanılarak, öğrenenlerin kendilerini rahat ve huzurlu hissettikleri, yanlış yapmaktan ve yaratıcı fikirlerini ortaya koymaktan çekinmedikleri bir öğrenme ortamı sunulması hedeflenmiştir.

• Hızlandırılmış Öğrenme altı aşamada ele alınmaktadır. Bu aşamalar zihni motive etme, bilginin elde edilmesi, anlam üzerine araştırma yapılması, hafızanın tetiklenmesi, bilinenlerin gösterilmesi ve öğrenmenin yansıtılmasıdır (Rose ve Nicholl, 1997). Meier (2000)'e göre; hızlandırılmış öğrenme eğitimlerinde başarıyı arttırmaya yönelik yedi temel prensip dikkate alınmalıdır. Bu prensipler;

- Öğrenme, bedeni ve tüm zihni içermektedir.
- Öğrenme, bilginin üretilmesidir.
- Öğrenme aynı zamanda birçok seviyede gerçekleşir
- İşbirliği, öğrenmeyi destekler.
- Öğrenme geribildirim aracılığıyla yaparak yaşayarak oluşur.
- Görseller beyin tarafından çabucak ve otomatik olarak algılanır.
- Olumlu duygular öğrenmeyi pozitif yönde etkiler.

Bu araştırma kapsamında, öğrenenlerin yeteri kadar çaba göstererek ve keyif alarak zihni motive eden ve işbirliği yapılarak hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayan eğlenceli oyunlar, hikâye küpleri, poster/afiş ve fotoğraf kolajı tasarlama, dans etme ve fiziksel çevrenin renklendirilmesi ile olumlu duygunun gelişeceği varsayılmaktadır.

• NLP (Neuro Linguistic Programming); 1970’li yıllarda ABD’de geliştirilmiş olan NLP (Zihin Dili Programlaması), kişisel gelişim, psikoterapi ve iletişim gibi alanlarda kullanılmaktadır. NLP, fiziksel ve mental performansı geliştirme konusunda çok sayıda teknik ve strateji sunmaktadır (Tat, 2007). Bu anlamda NLP; dil, düşünme ve davranış süreçlerini dikkate alarak, hedeflere ulaşmak için bu süreçlerin etkili bir biçimde nasıl kullanılacağını sorgulayan ve yol gösteren bir yaklaşımdır.

Dil ve davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen ve öğrenen-öğretmen arasında olumlu bir iletişim kurmayı esas alan NLP yaklaşımının dil öğretiminde kullanılan tekniklerinin, yapılan çalışmada yabancı dilde kelime öğretimi, okuduğunu anlama becerilerinin ve yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uyarlanmıştır. Bu tekniklerden bazıları şunlardır:

• Metinde anlatılmak istenilenlerle ilgili semboller oluşturma, okuma metninde geçen yabancı kelimeleri kendi yaşantılarından örneklerle çapalama tekniği,

• Öğrencilerin okuma metninde geçen karakterle empati kurması sağlanarak metni farklı bir şekilde yorumlamasını sağlayan yeniden çerçeveleme tekniği,

• Başarılı bir iletişim için gerekli olan uyumun, bilinçli olarak sağlanmasını ifade eden aynalama tekniği ile iletişim becerilerinin geliştirilmesi şeklinde örneklendirilebilir (Revell and Norman, 1997).

• Öğrenme Stilleri, öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken ve dil öğrenme sürecini büyük oranda etkileyen temel bireysel farklılıklardandır (Oxford, 1989; Carrell, vd., 1996). Ayrıca öğrenciler kendi öğrenme stillerine hitap eden bir ortamında olmazlarsa, öğrenmeleri de zor gerçekleşecektir (Bremner, 2008). Bu çalışmada öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve tercihlerine hitap eden bir öğrenme-öğretme ortamının sunulması etkili bir dil öğretimin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Algısal öğrenme stilleri dil öğreniminde ihmal edilen, ancak oldukça önemli bir unsurdur (Rossi-Le, 1995). Kuantum öğrenme uygulamalarında görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olarak gruplandırılan algısal öğrenme stilleri üzerinde durulmaktadır. Buna göre görsel öğrenenler görerek, işitsel öğrenenler duyarak, kinestetik öğrenme stili baskın olanlar ise yaparak, hareket ederek ve dokunarak öğrenirler (Given, 1996). Öğrenme stili; bilgiyi algılama, düzenleme ve işleme şekilleridir ve günlük yaşamla ilgili birkaç soru sorularak öğrencinin hangi stile sahip olduğu anlaşılabilir (Deporter ve Hernacki, 1992). Örneğin “Bir şeyi monte ederken

nasıl bir yol izlersiniz?” şeklinde sorulduğunda, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler; “Kılavuzu okuyarak ve talimatları izleyerek,” işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler “Başka birinin bana anlatmasıyla”, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler; “Kendim bir araya getirmeye çalışarak” cevabını verecektir. Öğrencilerin verdiği cevaplara bakılarak sınıfta çoğunlukla baskın olan öğrenme stilleri belirlenip o doğrultuda geliştirilmesi hedeflenen becerilere yönelik materyal geliştirilebilir.

Wickramasinghe ve Hettiarachchi (2017)’e göre, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stili ağır basan öğrenciler için tercih edilen ve edilmeyen yöntemler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görsel, İşitsel ve Kinestetik Öğrenme Stili Ağır Basan Öğrenciler İçin Uygun Olan/Olmayan Değerlendirme Yöntemleri

Öğrenme Stili	Uygun değerlendirme yöntemleri	Uygun olmayan değerlendirme yöntemleri
Görsel	Kompozisyonlar, Diyagramlar, Haritalar, Bir Sürecin Gösterimi	Dinle ve cevapla
İşitsel	Sözlü sınavlar	Okuduğunu anlama alıştırmaları
Kinestetik	Çoktan seçmeli sorular, Kısa tanımlamalar, Boşluk doldurma alıştırmaları, dokunarak pratik yapmak	Uzun okuma metinlerine yönelik sorular

Kaynak: Wickramasinghe ve Hettiarachchi, 2017

Bu doğrultuda araştırma kapsamında İngilizce okuma metinlerinde geçen kelimeleri ve metnin ana fikrini anlamlandırılmalarını sağlamada, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, görsel, işitsel ve hareket etmeye dayalı, çok duyulu etkinlik ve materyallerin tasarlanması kararlaştırılmıştır.

Beyin Temelli Öğrenme, öğrenciye bilgiyi kendisinin yapılandırmasını, düşünmesini, yeniliklere yönelmesini, beynini çok yönlü olarak kullanarak ve keşfederek öğrenmesini öngören bir yaklaşımdır (Polat, 2014). Yapılan çalışmada, öğrenme ortamı tasarlanırken Beyin Temelli Öğrenme kuramının ilkeleri dikkate alınmıştır. Bu ilkelerden bazıları öğrenmenin fizyolojik bir olay olduğu, hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algılamayı içerdiği, bireyin kendine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalıştığı, anlam yüklemenin örüntüleme (patterning) aracılığıyla gerçekleştiği ve örüntülemede duyguların önemli bir yeri olduğudur. Ayrıca planlamada, öğrenmenin, zihni zorlayan (challenging) etkinliklerle artış gösterdiği ve

tehditle engellendiği, her beynin kendine özgü bir özellik taşıdığı da dikkate alınmıştır (Caine ve Caine, 2002).

- Holistik Öğrenme; “Holistik” kavramı, içten içe birbirine bağlı olan bir bütünselliği ifade eder (Mahmoudi vd., 2012). Holistik eğitim, öğrencilerin öğrenme ve zihinsel gelişimini destekleyen; akademik bilgiler ile kişisel yaşantılarını birleştirmelerini sağlayan, kendi değerleri ile topluma karşı sorumluluk duygusunun gelişimine katkı sağlayan pedagojik bir yaklaşımdır. Holistik öğrenme bireyi hem akademik, hem de fiziksel, duyuşsal ve ruhsal açıdan bir bütün olarak geliştirmeyi esas almaktadır (Grauerholz, 2001). Holistik (bütüncül) öğrenme anlayışına göre, öğrenme öğrencilerin yaşamları ile anlamlı bir bütünlük içerisinde olmalı ve hem akademik gelişimi, hem de ahlaki gelişim için gereken değerleri içermelidir (Demir, 2006). Yapılan araştırmada seçilen okuma metinlerinin, öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkili ve öğrencileri bütüncül yaklaşımla geliştirme amacına hizmet edecek nitelikte olması hedeflenmiştir.

- Çoklu Zekâ Kuramı, nöropsikoloji ve gelişim uzmanı olan Gardner tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramın temelleri, 1983 yılında yayınladığı “Frames of Mind” kitabıyla atılmıştır. Gardner bu kitabında zekayı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin bir şekilde çözebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Gardner, 1983). Gardner sekiz zeka alanına vurgu yapmıştır (Taşpınar, 2010; Tan, 2011): Bunlar, mantıksal/matematiksel zekâ, sözel/dilsel zekâ, görsel/uzamsal zekâ, müziksel/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, öze dönük/bireysel zekâ, sosyal/kişilerarası zekâ ve doğa zekasıdır (Duran ve Akdeniz, 2016). Çoklu zekâ, alanları dikkate alınarak tasarlanan, öğrencilerin farklı zeka alanlarına hitap edebilen öğrenme ortamlarında, öğrencilerin derse aktif katılım gösterdikleri ve derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Richards ve Rodgers (2014), dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere, Çoklu Zekâ Kuramı yaklaşımına göre, uygun öğrenme ortamı tasarlanırken dikkate alınması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir.

- Sekiz farklı zekâ türüne de hitap eden, zengin bir öğrenme ortamı sağlamak, tüm öğrenciler için ilginç, canlı ve etkili bir sınıf atmosferi oluşturur.

- Bir sporcunun veya müzisyenin (veya bu yeteneklerden bazılarına sahip bir öğrencinin) katılımcı ve başarılı bir dil öğrencisi olması için, öğrenme materyallerini her bireyin bu güçlü yönlerine göre yapılandırmak gerekir.

- Dilin çok sayıda boyutu, düzeyi ve işlevi vardır. Bu farklı dil özellikleri, uygun çoklu zekâ, aktiviteleri ile ilişkilendirilerek en iyi şekilde öğretilir.

- Farkında olmadan her birey tüm zekâ türlerini kullanır. Çoklu Zekâ, Kuramı, her bir öğrencinin dil öğrenme gereksinimlerine uygun olarak, bireyi tüm yönleriyle geliştirmeye yardımcı olur.

- Dil öğrenimi kültür öğrenmeyi de içerdiğinden, dil öğrenen kişinin dili ait olduğu kültür bağlamında incelemesi yararlıdır.

- Duygusal Zekâ; Goleman (2001)'a göre bireyin kendi duygularını farkına varması, diğer kişilerin duygularına empati ile yaklaşabilmesi ve duygularını yaşamı zenginleştirebilecek şekilde düzenleyebilme yetisidir. Duygusal zekâyı geliştirmek için, öğrenenlerin arkadaşlarına karşı empati geliştirme, farklı görüşlere saygı ve anlayış gösterme, işbirlikli çalışmalar, problemlere farklı çözüm önerileri sunma ve etkili iletişim gibi uygulamalar kullanılabilir (Demir, 2006). Kuantum öğrenme açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmek için tasarlanan etkinlikler, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmek için etkili olabilir.

- Yaratıcı Düşünce'nin ortaya çıkması ve gelişmesi için eğitime gereksinim vardır. Bireyin şartlarına göre gerekli eğitim verildiğinde, yaratıcı düşünme becerisinin geliştiği gözlemlenmektedir (Yavuzer, 1994). Yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili yürütülen araştırmalar, yaratıcı düşünme sürecinin öğrenilebilir olduğunu ve bu becerinin sadece özel yetenekli insanlarda olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır (Lewis, 2005). Yaratıcılık yeteneği olan kişinin bu yeteneği geliştirilmediği zaman körelmektedir. Öğretmenler uygun öğrenme öğretme stratejileri ve yaratıcılığı besleyici davranışlar ile öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilmelidir (Wong ve Shyh, 2007). Öğretmen bu doğrultuda, içeriği farklı yollarla, öğrencilerin kendi yöntemlerini kullanarak, deneyerek, başka şekilde ifade ederek ve sonuçlar çıkartarak öğrenmelerini sağlamalıdır. Öğrencileri problem ve kaos durumunda yalnız bırakmalı, ancak aynı zamanda problemleri çözmeleri için rehberlik edebilmelidir. Öğrencilerin dikkatini benzerliklere çektikten sonra benzerlikler ve farklılıklarla baş başa bırakmalıdır. Ayrıca öğrencilerin karışık problemleri küçük parçalara ayırarak çözmesi sağlanmalıdır.

Çözümüne ulaşıldıktan sonra, benzer ve paralel problemler verilmelidir (Lipmann, 2003). Kuantum öğrenme ortamı açısından değerlendirildiğinde, öğrenmenin önemli bir boyutunun yaratıcılık olduğu söylenebilir. Çünkü yaratıcılığın gelişimine uygun ortamlar tasarlandığında, öğrencilerin öğrenme yaşantısına ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanabilir.

1.4. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK BECERİLER

Kuantum öğretim modelinde 2005 yılından itibaren günümüze kadar oluşturulan öğretim programlarının temel yaklaşımlarından olan yapılandırmacı yaklaşıma göre birey, öğrenim sürecinde etkin katılım göstermek için bilişsel özerkliğini kullanarak sorular sorar ve fikirlerini alış verişinde bulunur. Öğrenci, öğrenme esnasında soru sorduğunda, diğer öğrencilerin gelişimlerine katkıda sağlar (Lin vd., 1996: 211, akt: Ayvaz, 2015). Kuantum öğrenme modelinde öğrencilere öğretilecek beceriler iki kategoride toplanmaktadır (De Porter ve Hernacki, 1992).

1. Yaşam boyu öğrenme becerileri: Yaratıcı problem çözme teknikleri, mükemmelliğin sekiz anahtarı ve etkin iletişim becerileri,
2. Akademik beceriler: Not alma, hafıza, yazma ve etkin okuma tekniklerinden oluşmaktadır.

1.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Kuantum öğrenmede kişinin yaşamında bir düşünce sistemi oluşturmada bazı prensiplere vurgu yapılmaktadır. Bu prensipler mükemmelliğin sekiz anahtarı şeklinde adlandırılır. Yaşam boyu öğrenme becerileri; etkili iletişim becerileri, yaratıcı problem çözme ve mükemmelliğin sekiz anahtarının bütünü olarak ele alınmaktadır (DePorter vd., 1999; Kuantum Öğrenme Ağı, 2016). Bunlar;

- Bütüncül olmak: Bireyin düşünce, duygu, davranış ve hedeflerinin birbirleri ile uyumlu olması gerekir.
- Hedefe odaklanmak: Bireyin elinden gelenin en iyisini yapması için, tüm potansiyelini kullanması gerektiğini vurgular.
- İşini sahiplenme: Kişinin kendi davranışlarının sonuçlarından sorumlu olması, başarı ve başarısızlığının sonuçlarına katlanması gereklidir.

- Kendisini idealine adanmak: Bireyin hayatta kendisine uygun bir ideal belirlemesi ve bunu gerçekleştirmek için sürekli çalışması başarıyı da getirecektir.

- Hatalar başarıya götürür: Bireyler hayatta birçok şeyi deneyerek öğrendiklerinden, hata yapmaktan korkmamaları gerekir. Bu denemeler sırasında yapılan hatalardan ders alarak daha iyisini yapmayı öğrenebilirler.

- Esnek olmak: Birey gösterdiği çabalara ve kullandığı yöntemlere rağmen istediği başarıyı elde edemiyorsa, farklı yöntem ve yaklaşımları deneyimlemelidir.

- Güzel amaçla konuşmak: Bireyin karşılaştığı problemlerle ilgili olumlu tavır sergilemesi, sonucun olumlu olmasına önemi derecede katkı sağlayabilir.

- Dengeli olmak: Kişinin zihinsel, ruhsal ve bedensel olarak dengeli bir gelişim göstermesi önemlidir.

Kuantum öğrenme çalışmalarında iletişim ve işbirliğine vurgu yapılmaktadır. Bazı işlerin gerçekleşmesi işbirliğine bağlıdır. Birey, çalışma grubunda etkili iletişim kurarak sorunların ve varsa çatışmaların çözümünü gerçekleştirebilir ve grupta olumlu bir aidiyet duygusu oluşur (Deporter, 2006). Ayrıca yaratıcı problem çözme ve liderlik becerileri de geliştirilmesi gereken beceriler arasında gösterilmektedir. Yaratıcı problem çözme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin bir bileşimidir. Kişi problemin çözümünü daha farklı yollardan gerçekleştirebilmek için yaratıcı düşünmek durumundadır (Given ve Deporter, 2015). Yaratıcı düşünce doğrultusunda tasarlanan öğrenme ortamı, yaratıcılık ve problem çözme süreçlerini kapsamaktadır. Yaratıcılığı geliştirmek için, bireyin sürekli sorular sorması, olaylara farklı bakış açıları getirmesi ve olaylardan kendine özgü sonuçlar çıkarması önemli bir gerekliliktir. Liderlik becerileri ile birey hedefine giden yolda başkalarına yol göstererek kendisi için de destek bulabilir ve başkalarıyla birlikte çalışarak daha kısa zamanda başarıya ulaşabilir. (Deporter, 2006). Bu araştırmada da yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerini harekete geçirmeye yönelik işbirliğine dayalı aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Böylece öğretmen- öğrenci ve öğrenci –öğrenci arasında karşılıklı iletişim bağlarının pekiştirilmesi hedeflenmiştir.

1.4.2. Akademik Beceriler

Kuantum öğrenme modeline göre öğrenenler birtakım akademik becerileri kazandıklarında, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecekler, bilgiyi düzenleyerek anlamlı ve etkili öğrenebileceklerdir (Given ve Deporter, 2015). Kuantum

öğrenme modelinde; kuantum not alma, kuantum hafıza, kuantum yazma ve kuantum okuma akademik becerileri oluşturmaktadır.

1.4.2.1. Kuantum Not Alma

Kuantum not alma, belirli bir konuyu ana çerçevesiyle kâğıda aktarmak şeklinde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda kullanılan teknikler; not ay tekniği ve zihin haritalarıdır. Bu iki tekniği uygularken, beynin hem sol hem de sağ yarım küresi çalışmaktadır.

• Not Ay tekniği: İki aşamada gerçekleşen bu teknik, not alma ve not yapma tekniklerinin birleşimidir. İlk olarak birey okunan bir metinden notlar alır veya yazarın anlatmak istediği şekilde kâğıdın bir kenarına aktarır. Bu notların, notu tutan kişide hissettirdiği duygu ve düşünceler ise kâğıdın diğer kenarına yazılır. Bu doğrultuda beynin hem sol hem de sağ lobunun birlikte çalışması ile daha anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur (Deporter, 2007b).

Not AY'ın hazırlanırken, sayfanın yaklaşık olarak $\frac{1}{4}$ 'ü ayrılacak biçimde çizgi çizilerek geniş olan tarafa metinle ilgili önemli bilgiler not alınır. Kalan kısma ise o ifade ile ilgili duygular aktarılır. Öğrenen not alma eylemine aktif şekilde katılım göstererek kendi hislerini aktardığından, bilginin kalıcılık süresi artar.

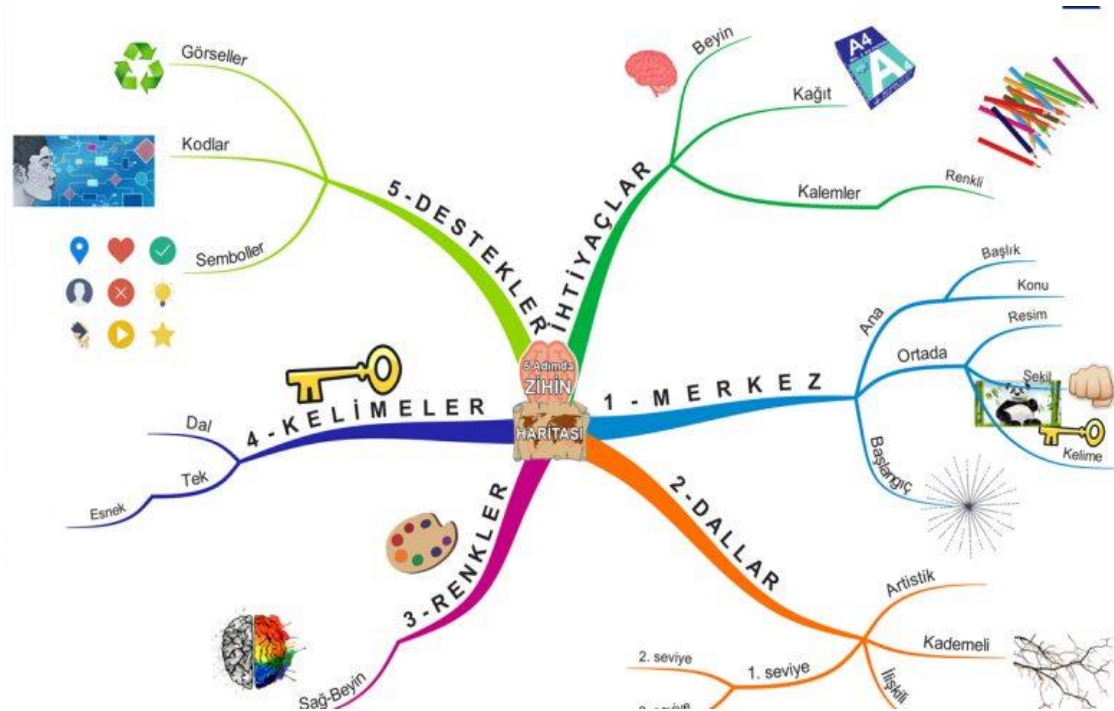
Şekil 2. Not AY Tekniği

The diagram illustrates the Not AY technique on a page layout. At the top right, there are fields for 'Tarih : ' and 'Yer : '. Below these, the word 'BAŞLIK' (Title) is written in a stylized font. The main body of the page is divided into three vertical sections. The leftmost section is labeled 'Notlar : ' and contains ten horizontal lines for writing notes. The middle section is labeled 'Düşünceler' (Thoughts) and contains ten horizontal lines. The rightmost section is labeled 'Düğümler' (Knots) and contains ten horizontal lines. Below the 'Düğümler' section, there are two more sections labeled 'Etikeler' (Ethics) and 'Sorular' (Questions), each with ten horizontal lines. The entire page is enclosed in a rectangular border.

Kaynak: DePorter ve Hernacki, 1992:161

• Zihin haritası tekniği: Zihin haritası, ana fikir ve bu fikre bağlı yardımcı fikirlerin yer aldığı, yeni bilgilerin tekrarlanarak kavranmasını kolaylaştıran görsel bir materyaldir (Zhao, 2003). Zihin haritası, öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri hayal etmelerini ve keşfetmelerini sağlar. Kavram haritalama, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarını ve dolayısıyla bu kavramların kendilerini ve ait oldukları alanları anlamalarını sağlar (Davies, 2011). Ayrıca kısaltma ve sembollerin kullanılması da ilişkileri yakalamada etkili olabilir (DePorter ve Hernacki, 1992) .

Şekil 3. Zihin Haritası Örneği

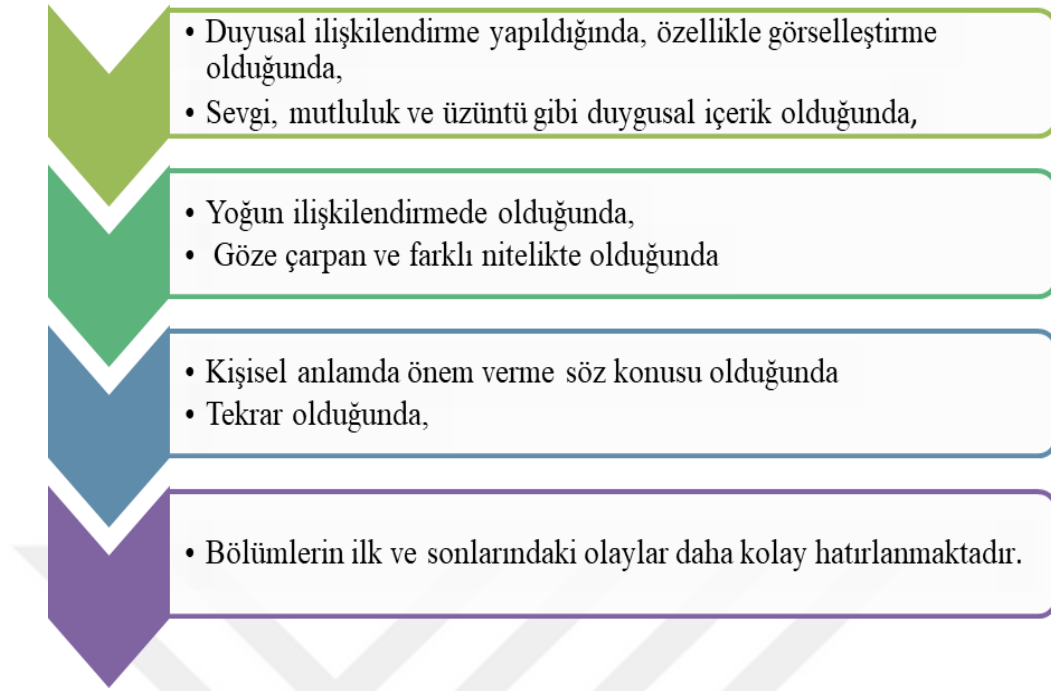


Kaynak: (<https://www.kisiselgelisim.com>)

1.4.2.2. Kuantum Hafıza

Akademik becerilerden bir diğeri olan kuantum hafızada, akılda tutma süreçlerinin hızlandırılmasını sağlayarak kelime öğretimi gerçekleştirme ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmak amaçlanmaktadır. DePorter ve Hernacki (1992)'ye göre insanlar:

Şekil 4. Kuantum Hafızaya Göre Bilgiyi Zihinde Tutma Süreci



Kaynak: DePorter ve Hernacki, 1992.

Bu beceride ilişkilendirme, canlandırma, sınıflandırma ve temel hafıza sistemi teknikleri kullanılmaktadır (Deporter, 2007a).

- İlişkilendirme tekniği: Eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurularak öğrenmenin daha kolay, eğlenceli bir şekilde gerçekleşmesini ve öğrenmede kalıcılığın artmasını sağlayan bir tekniktir. Böylece kavram ve olaylar ilişkilendirilerek bir hikâye oluşturulabilir (DePorter, 1992).

- Canlandırma tekniği: Öğrenilmek istenen bilginin olduğu ortamın, zamanın ve gerçekleşen eylemin zihinde görselleştirilmesinin amaçlandığı tekniktir.

- Sınıflama tekniği: Yeni öğrenilen bilgiler benzerlik ve farklılıklarına göre belli gruplara ve türlere ayrılarak bir araya getirilir.

- Temel hafıza sistemi tekniği: Bilgiler, ihtiyaç duyulduğu zaman daha kolay hatırlanması için belirli bir sıra ile uzun süreli hafızaya aktarılır.

1.4.2.3. Kuantum Yazma

Kuantum yazma tekniğinde beynin yazma ile ilgili potansiyelini noktalama işaretleri ve dilbilgisi kuralları ile sınırlandırmadan, renkli kalemler ve işaretler kullanarak yazma eylemidir. Kuantum yazma tekniklerinde, sağ beyin aktiviteleri dikkate alındığından, görselliğin ve duyguların akışı önem kazanmaktadır. Sağ beyin

hisler, renk, yenilik ve heyecanları ifade etmektedir (DePorter ve Hernacki, 1992). Bu beceride, hızlı yazma tekniği ve salkımlama tekniği sıklıkla tercih edilen tekniklerdir (Deporter vd., 1999).

- **Hızlı Yazma Tekniği:** Yazı yazma sürecini etkin hale getirmek için sağ beyin devreye girer ve yaratıcılık ortaya çıkar. Bu durumda belirli bir sürede bir kavram üzerinden akla gelen tüm düşünceler kâğıda yazılır ve daha sonra yazılanlar akranlarla paylaşılır. Sonrasında değerlendirme işleminde yazı düzeltilir ve eklemeler-çıkarmalar yapılır (Deporter vd., 1999).

- **Salkımlama Tekniği:** Salkımlama tekniğinde, bir konuyu kapsayan farklı fikirler değerlendirilmeden hızlı bir biçimde yazılarak sıralanır (DePorter ve Hernacki, 1992). Salkımlama tekniğinin zihin haritası tekniğine benzer avantajlarından biri, fikirleri görselleştirerek aralarındaki bağlantının kurulmasını sağlamaktadır (Demir, 2006). Zihin haritalamanın avantajlarından biri, serbest ve sınırlandırılmamış yapıda hazırlanabilmesi ve fikir veya kavramlar arasında bağlantı kurarken, ideal bir formatta hazırlanma zorunluluğunun olmamasıdır (Davies, 2011). Zihin haritalama böylece beyin fırtınası yapabilmeyi ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eder. Bu çalışmada öğrencilerin okudukları metinleri anlama ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için, okuma metninin konusuyla ilişkili salkımlama ve hızlı yazma teknikleri kullanılmıştır.

Yazmanın zor olduğunu düşünen öğrenciler de dâhil olmak üzere bazı insanlar, fikirlerini bir kâğıda ifade etmekte zorlanabilir ve bu durumda öncelikle anahtar kelimeleri belirlemek gerekir. Zihin haritalaması bu sorunu çözmenin bir yolu olabilir. Bu tekniği uygularken, öğretmenler öğrencileri teşvik etmek ve taslak şeklinde bazı fikirler vermek için yazmadan önce bir zihin haritası yapmalarını isteyebilir (Nurlaila, 2013). Böylece öğrenciler yazmaya başladığında ana hatlarını görerek rahatlıkla yazma işine odaklanabilirler.

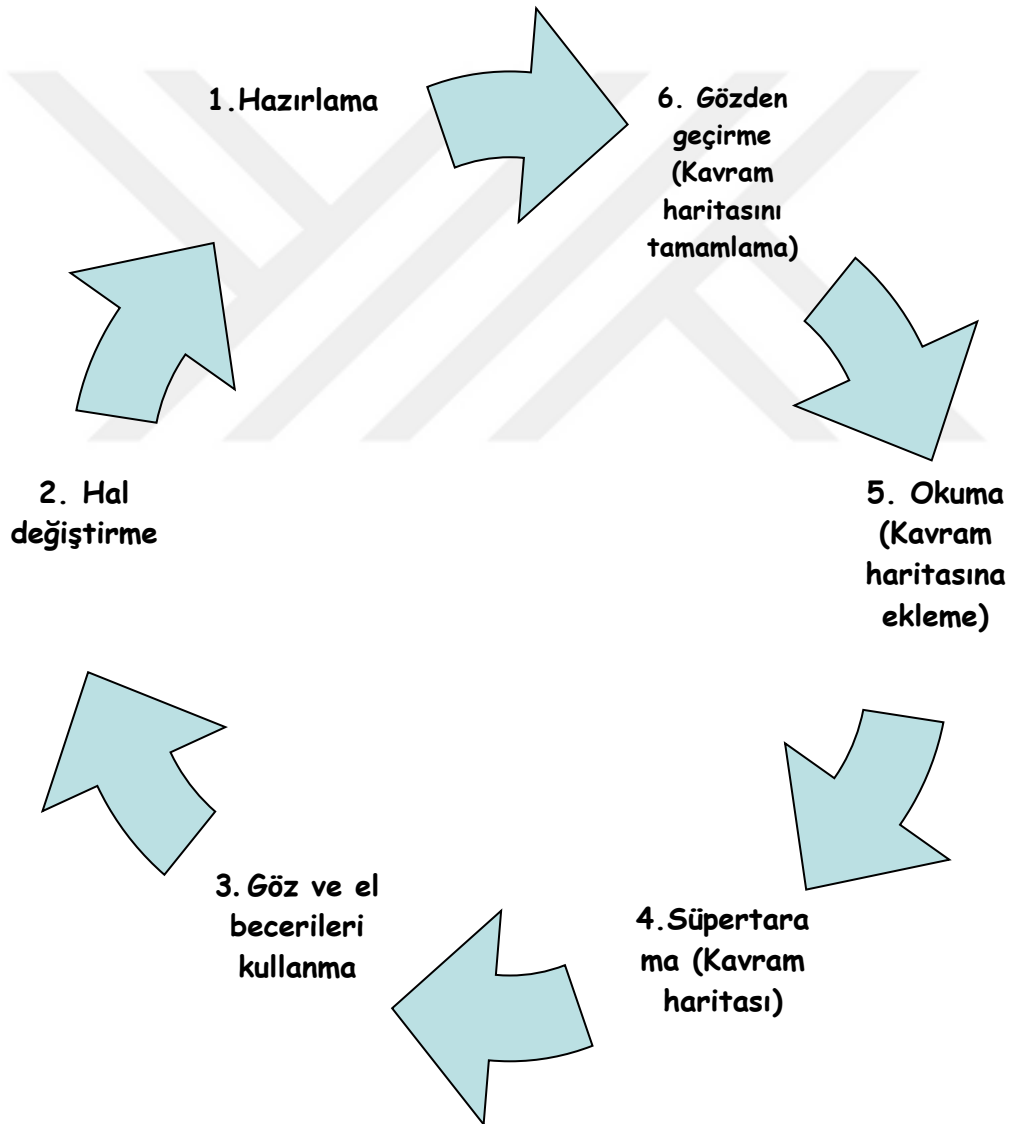
1.4.2.4. Kuantum Okuma

Bilginin sürekli bir şekilde değiştiği çağda çok fazla okumak gerekirken, okunacak çok fazla bilgi arasında ihtiyacı karşılayan bilgiyi bulabilmek beceri gerektirmektedir. (DePorter ve Hernacki, 1997) kuantum okuma, okuma sürecinde dikkat ve odaklanmaya dayanmaktadır. Bu süreçte hızlı okuma gerçekleşmelidir; çünkü beyin aktif ve odaklanmış olduğunda bireyin okuduğunu anlama düzeyi yükselmektedir.

Metinde yer alan kelimelerin takım halinde izlenerek okunması, tamamının daha çabuk algılanmasını ve anlaşılmasını mümkün kılar. Hız artırıldığında saklama gücü de kavrama ve algılama ile birlikte artacak, daha doğru ve gerçeğe uygun olanı hatırlanacaktır. İngilizce power reading diye adlandırılan bu durum, çevik ve kuvvetli okuma olarak tanımlanabilir (Ercan, 2005).

Kuantum okuma; hazırlanma, durum, gözler ve eller, süper tarama, okuma ve gözden geçirme olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Şekil 5’de verilmiştir (DePorter ve Hernacki, 1997).

Şekil 5. Kuantum Okuma Adımları



Kaynak: DePorter ve Hernacki, 1997: 217

Hazırlanma aşamasında, okuma mekânı ve şartlarının hazırlanması ile beraber, bireyin zihinsel olarak da hazırlanmasını kapsamaktadır. Okuma yönelik inanç ve

tutumun olumlu olması zihinsel hazırlık olarak ifade edilir. Bununla beraber kuantum okumanın etkisi okuma metnine yönelik merakın oluşturulması ile arttırılabilir. (DePorter ve Hernacki, 1997). Öğrencilere “Ben bunu neden okuyorum?”, “Ne öğrenmeyi amaçlıyorum?” şeklinde konuya ilişkin sorular yöneltilebilir.

Beynin durumunun ayarlanması ikinci aşamadır. Beyin, farklı etkinliklerde yer aldığı; delta, teta, alfa ve beta olarak adlandırılan farklı frekanslarda elektromanyetik dalga üretmektedir. Yapılan ölçümlerinde, teta dalgaları genellikle erken uyku ile, delta dalgaları derin uyku ile ilişkilendirilir. Ayrıca, beta dalgaları zihinsel odaklanma ve aktif düşünce ile ilişkiliyken, alfa dalgalar gevşeme veya dinlenme durumu ile ilişkilidir (Vernon vd.,2003). Kuantum teorisine göre beyin müzik yardımıyla alfa durumuna getirilebilir.

Hızlı okuma sırasında, bir bakışta birden çok kelimenin fark edilmesi ve okunan kısımda geri dönmelerin olmaması gerekmektedir (Baran, 2003). Kuantum okumanın üçüncü aşamasında, belirli egzersizler ile gözün bir bakışta birkaç kelimeyi görmesi sağlanmaktadır.

Süper tarama aşamasında kitap veya okuma metni hızla taranarak içerik hakkında ön bilgi sahibi olunur. Kuantum okuma öğrencilerin sınav esnasında hızlı okuyarak çabuk anlamaları gereken çalışmalarında yardımcı olmaktadır. Kuantum hızlı okumada kitap içerikleri sağ beyinle eşleştirilir. Sağ beyin görüntüler şeklinde okuyabilir. Böylece sol beyinden 100 kat daha hızlı okuyabilir. Sol beyin hafıza depolama kapasitesi çok sınırlıdır. Böylece, sağ beyin tarafından erişilen içerikler otomatik olarak uzun süreli hafızada depolanır (Shah vd., 2017).

Son aşamada aşama olan *gözden geçirme aşamasında* ise oluşturulan zihin haritası gözden geçirilerek genişletilmeli ve gerekiyorsa ilgili bölümlere yeniden bakılmalıdır. Martika ve Hermayawati (2016), Kuantum öğrenme modeli kullanılarak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmada, öğrencilerin okudukları metinde geçen anahtar sözcükleri görselleştirilerek kelimeler ve cümleler arasındaki ilişkileri ortaya çıkardıkları, zihin haritaları yardımıyla okuma becerilerini geliştirdikleri ve okuduklarını anlama ve yorumlama gücünün arttığını tespit etmiştir.

Kuantum öğrenme modeli çerçevesinde zorlayıcı zihinsel etkinlikler esnasında öğrenenleri rahatlatmanın yolları üzerine yapılmış deneysel çalışmaların sonucunda klasik müziğin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzikle başlatılmış rahatlama,

odaklanmayı arttırmakta ve zihni açık tutmaya olanak sağlamaktadır. (Deporter, 2006). Yapılan araştırmada da, öğrenciler okuma metinleri üzerinde çalışmalar yaparken arka planda düşük seste barok müziğinin dinletilmesi ve böylece öğrencilerin dikkat ve odaklanmalarının arttırılması hedeflenmiştir.

Sonuç olarak Kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak tasarlanan öğrenme ortamında, oluşturulan fiziki ortam neticesinde öğrenenlerde merak duygusunu oluşturarak bilişsel içgüdülerinin üst düzeye taşınmasına imkan sağlamaktadır (Natarelli, 2010). Öğretmenler sınıf ortamında öğrenciler için etkileyici bir uyarıcı olabilir. Öğretmenler, öğrencilerine belli amaçlara ulaşabilmek için uygun öğrenme süreçleri ve öğrencilerini destekleyici, motive edici öğretim ortamları sağlamalıdır. Bu doğrultuda öğretmenler, sınıf ortamında yapılacak öğrenmeye katkı sağlayan etkinlikler ve motive edici öğrenme ortamları tasarlayarak, öğrencilerinin belli öğrenme hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olabilir. Kuantum öğrenme modelinde öğrenciler öğrenme ortamına aktif katılım gösterirken, kuantum okuma, yazma, hafıza teknikleri gibi uygulanan teknikler aracılığıyla zihinsel yönde gelişimlerini en üst düzeye çıkarmakta, kendilerine ait öğrenme teknikleriyle kendi öğrenmelerini keşfederken karşılaştıkları sorunlar üzerinde de sorgulayıcı bir bakış açısı ile düşünmektedirler. Tüm bu süreçler genel olarak değerlendirildiğinde, kuantum öğrenme ortamının öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama ve uygun okuma becerilerini seçip kullanmada öğrenen özerkliğini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

1.5. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Deporter (2003) kuantum öğrenme modelini içerik ve bağlam olmak üzere iki kategoride ele almıştır. İçerik, öğrenme sürecine hizmet eden ve kolaylaştıran her şeyi kapsar. İçerik setleri öğretmenlerin sunum, kolaylaştırma ve öğrenme becerileri alanlarına vurgu yapar. Öğretmenler, sunum için öğrencilerin öğrenme başarısında en etkili içerik sağlayıcılardır. İçeriği modellemek, onu sunmanın en etkili yoludur. Öğretmenlerin içerik modellemesini güçlendirmek için konuşma, ses tonu, jest ve mimikler, beden dili ve iyi niyet bağlamında, dikkatli ve etkili bir şekilde kullanılmalıdır (Pukdeyotin ve Chumworatayee, 2019). Bağlam ise imkânlar, atmosfer, tasarım ve çevrenin düzenlenmesidir. Bu doğrultuda Wena (2009)'nın da belirttiği gibi, kuantum öğrenme modeli kapsamında öğretmenlerden beklenenler aşağıda özetlenmiştir:

- Öğrenmeyi teşvik eden enerjik bir sınıf ortamı,
- Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için güçlü bir temel,
- Çevre destekli öğrenme süreci oluşturma,
- Dinamik öğrenme ortamı tasarımı.

Kuantum öğrenme modelinde, öğretmenlerin öğrenenler için en iyi öğrenme çevresini tasarlamaları ve eğlenceli bir sınıf atmosferi oluşturmaları beklenmektedir. Kuantum öğrenme modelini temel alan öğretmenlerin; beyin temelli öğrenme ve öğretmenin esasları, bu doğrultuda öğrenilenlerin uzun süreli belleğe nasıl aktarılarak geri çağırılabilceği, aktif katılımı sağlayan öğrenme teknikleri, öğrenme-öğretme sürecine nasıl eğlence katılacağı, öğrenmenin nasıl hızlandırılabilceği, öğrenci başarısını artırma ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturma konularında bilgisi olması ve derslerinde tüm bunları hayata geçirebilmesi beklenmektedir (Deporter vd., 1999; Sariah ve Rasyid, 2018). Sonuç olarak öğretmenlerin her öğrencinin bireysel öğrenme yeteneğine sahip olduğu gerçeğinden yola çıkarak, çok duyulu, tüm öğrencilerine hitap eden, ilgi çekici, eğlenceli ve olumlu bir öğrenme ortamı tasarlamaları önem arz etmektedir.

1.6. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRENCİNİN ROLÜ

Kuantum öğrenme modeline göre öğrenci ne kadar farklı öğrenme ortamı ile etkileşim içinde olursa, güç durumlarla baş etmekteki yeterliliği o düzeyde artmaktadır. Bireyin çevreyle etkileşim içinde olması için, çeşitli öğrenme imkânları sunulmalıdır (Ayvaz, 2015). Bu doğrultuda öğrenci, bir bahçeye ağaç dikmekten, bir konu hakkında tartışma yapmaya, o konu ile ilgili kavram haritası tasarlama ve farklı uygulamalar üzerinden kolaj çalışmaları yapmaya kadar çok çeşitli öğrenme ortamlarında aktif bir şekilde yer alır. Öğrencinin risk alarak yeni deneyimler elde etmesi, kendine olan özgüveninde, derse olan ilgi ve motivasyonunda artışa neden olmaktadır (DePorter, 2000). Kuantum öğrenme modelinde öğrencilere kazandırılması beklenen akademik beceriler ve yaşam becerileri ile öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar ve öğrenme için gerekli riskleri almak için istekli olurlar.

Kuantum öğrenme ile öğrenciler olayları ve durumları kendi içerisinde olasılıklara bağlı değerlendirebilir ve beyindeki sinirsel bağlantıları kurarak aktif öğrenme sağlayabilirler (Koç ve Epçaçan, 2017). Öğrencilerin etkili öğrenenler olmaları

için motive olma ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlama gibi yaşam becerileri kazandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrenci kendi hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için bütüncül bir şekilde çalışır. Hata yapmaktan korkmaz, çünkü hatalarının onu başarıya götüreceğini bilir. Sorunlar karşısında pozitif bir tutumla yaklaşır ve yaratıcı çözüm yollarını denemeye gayret gösterir (Cansoy, 2018). Sonuç olarak, Kuantum öğrenme modeli, öğrencinin öğrenme sürecine bakış açısını önemser. Her zaman olumlu düşünceler içerisinde olmasının, hayatını bir bütün olarak düzenlemesinin bireyin zihinsel aktivitelerini arttıracaklarını savunur.

1.7. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ÜSTÜNLÜKLERİ VE SINIRLILIKLARI

Kuantum Öğretimi, öğrenme Forumu tarafından sunulan, hızlandırılmış bir Kuantum Öğrenme Programı olan Süper Kampların kurulmasıyla başlamıştır. Supercamp programına katılan öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük bir kısmının motivasyonunda, başarı seviyelerinde, özgüven ve olumlu tutum gelişiminde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bobbi DePorter ve Hernacki (2009)'e göre, kuantum öğrenme modeli esas alınarak gerçekleştirilen öğrenme ortamlarında; olumlu tutum, motivasyonda artış, yaşam boyu öğrenme becerileri, kendine güven ve başarı ya da geliştirilmiş öğrenme çıktıları gibi yararlar söz konusudur.

Kuantum öğrenme modelinin kullanımının yararları aşağıda verilmiştir (Khasanah, 2012).

- Öğretmenlere öğrencileri derse teşvik etme becerileri kazandırır ve onları öğrenme konusunda heyecanlandırır.
- Öğrencilerin öğrenme anlarına yoğunlaşmasını sağlayan öğretmen davranışlarını düzenlemeye yardımcı olur.
- Program tasarlama ve uygulamada, öğrenme ve yaşam becerilerinin kazandırılmasında kanıtlanmış, araştırmaya dayalı bir yaklaşım sunar.
- En iyi öğretim uygulamalarını etkili ve kapsamlı bir modelde sentezleyerek soyut olan teoriyi sınıfta uygulanabilecek pratik tekniklere dönüştürür.

Kuantum öğrenme, eğitim öğretim sürecinde keyifli bir sınıf ortamı tasarlama imkânı sağlar. Bu model öğrenme aktiviteleri ile eğlence ve gülümsemeyi birleştirerek

öğrencilerin herhangi bir yardım almaksızın kendiliğinden gelişen bir süreçte öğrenmelerine olanak tanır. Kuantum öğrenmede süreci keyifli hale getiren müzik, oyun gibi unsurların kullanımı, öğrencilerin bilgiyi kavramasını kolaylaştırır. Bununla birlikte kuantum öğrenme modeli uygulamalarının bazı dezavantajları da bulunmaktadır.

Ijabah (2014) 'a göre kuantum öğrenme modelinin sınırlılıkları şunlardır:

- Kuantum Öğrenme modelinin sınıfta uygulanabilmesi için öğretmenin etkili rehberlik yapması ve daha çok çaba göstermesi gereklidir.
- Öğretmen öğretim süreci boyunca yaratıcı, yenilikçi ve araştırmacı olmalıdır.
- Çevreyi ve materyalleri uygun şekilde tasarlamak için daha fazla zamana ihtiyaç vardır.

Bu sınırlılıkların üstesinden ancak öğretmenin yüksek kararlılığı, sıkı çalışması ve Kuantum Öğrenme modelinin sınıfta uygulanabileceğine olan inancı giderilebilir.

1.8. KUANTUM ÖĞRENME İLKELERİ DOĞRULTUSUNDA HAZIRLANAN ÖĞRENME ORTAMI

Kuantum öğrenme ilkeleri doğrultusunda oluşturulan öğrenme aşamaları aşağıda verilmiştir (Ayvaz Tuncel, 2015; Altın, 2018; Ekici, 2013; Rumapea vd., 2017). Ayrıca yapılan bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini ve öğrenen özerkliğini desteklemek için uygulanan etkinlik örnekleri de açıklanmıştır:

1. Yakalama: Dikkat çekici bir girişle öğrencilerde konuya ilişkin merak uyandırılır ve öğrenenlerle dersin hedeflerini üzerinde konuşulur. Öğrencilerin öğrenilenlere ilgi duymasını ve onu gerçek dünyayla ilişkilendirmesini sağlamak, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlar. Böylece öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini fark etmeleri ve başarı için güçlü bir kararlılık geliştirmeleri mümkün olur (Kusno ve Purwanto, 2011). Bu çalışmada okuma metninin konusuyla ilgili fotoğraf, resim, broşür veya kitap gibi farklı görseller sınıfa getirilerek, özellikle görsel öğrenme stilline sahip öğrencilerin konuya merak uyandırılabilir. İşitsel öğrenme stili baskın öğrenenler için öğretmenin ses tonunda vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi, fonda müzik eşliğinde yapılan etkinlikler ve öğretmenin önemli hususları vurgulamada sözel örgütleyiciler kullanılmıştır. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenenler için öğretmen o haftanın okuma metninde verilmek istenilen mesajla ilgili pandomim gösterisi hazırlayabilir, video izletebilir veya çocukların günlük hayatlarından örnek

vermeleri istenilebilir. Bu yanıtlarda doğru veya yanlış cevap ayrımı yapılmaz. Mümkün olduğunca çok fazla anı veya düşüncenin açığa çıkarılması sağlanır. Ayrıca metnin görselleri, anahtar kelimeleri ve metnin başlığı üzerine fikir alış veriş yapılarak konusu ile ilgili tahminde bulunma gibi etkinlikler bu aşamada uygulanabilir. Bu aşamada öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için öğrencilerin okuma becerilerine yönelik her ders için kendi hedeflerini oluşturmaları istenmiştir. Dersin sonunda yazacakları günlüklerde o hedeflere ne düzeyde ulaştıklarını kendilerinin değerlendirmeleri sağlanmıştır.

2. İlişkilendirme: Bu aşamada öğrencilerde doğal bir araştırma isteği oluşturmak için, yeni konuya geçmeden önce öğrencilere öğrenme deneyimi sağlamak amaçlanmaktadır (De Porter, 2001). Öğrencilerin, önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmelerine yarayacak ve konuya giriş niteliğinde bir etkinlik yaptırılır. Bu aşamada öğretmen okuma metni ile ilgili daha önceki deneyimlerinden yola çıkarak ve öğrencilerin de kendi deneyimlerinden bahsetmelerini sağlayarak konu ile ilişkilendirebilir. Bu doğrultuda zihin haritası tekniği kullanılarak, okuma metninde geçen konu ile ilgili tüm bildiği kelimeler hedef dilde kâğıda aktarılır ve bu bilgiler arasındaki bağlantılar resimler, semboller, renkler ve şekiller aracılığıyla görselleştirilebilir. Diğer bir alternatif olarak bu aşamada öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarının önüne geçmek için konuyla ilişkili bir oyun oynatılabilir. Böylece tüm duyuları aktif hale getiren öğrenme ortamı hazırlanmış olacaktır.

3. Etiketleme: Öğrencilerin konuya dikkatleri toplandıktan sonra, öğrenilenlerin yaşamlarıyla ilişkisi tartışılır. Bu aşamada öğrenciler öğrendikleri yeni bilgiyi etiketleme, sıralama, sınıflama ve tanımını yapmaya çalışır. Bu durumda, öğretmen konuya uygun rehber sorular, örnekler, sunumlar vb. vererek öğrencilere yardımcı olabilir (Kusno ve Purwanto, 2011). Bu araştırmada öğrencilere yapılan rehberlik ile tüm okuma metinlerini okumadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra uygulanacak stratejiler ile ilgili aktivitelerin, bireysel veya grup çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okuma etkinliklerinden sonra o konuyla ilgili sınıf içi tartışma gruplarının oluşturulması ile yaratıcı fikirleri ortaya çıkarılması sağlanmıştır.

4. Gösterme: Bu aşamada öğretmenler öğrencilerine fikirlerini ifade etme, çalışmalarını sunma, olumlu etkileşim kurma ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çalışmalarında fark yaratma özgürlüğü verir (Kusno ve Purwanto,

2011). Yapılan çalışmanın bu aşamasında, öğrencilerin gruplar halinde işbirliği içerisinde okuma metninde geçen kelime ve cümle yapılarını kullanarak özgün karikatür ve diyaloglar oluşturmaları planlanmıştır. Bu aşamada öğretmen öğrencilere etkili dönüt verebilir. Diğer bir deyişle öğrencilerin gösterdikleri gayretlere yönelik takdir ifadeleri ile motivasyonlarını ve gelişimlerini artırıcı bir dil kullanması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin okuma metninde geçen karakterle empati kurmaları sağlanarak kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmesi sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra dikkat ve odaklanmayı arttırmak ve kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilmesi planlanmıştır.

5. Tekrarlama: Tekrarlama ile kastedilen, öğrenme materyali aracılığıyla öğrenilen bilgiyi tekrarlama, vurgulama ve konu ile ilgili çıkarım yapma çabasıdır (Kusno ve Purwanto, 2011). Bilgiler, öğrencilerin bilgiyi iyice kavramalarını sağlayacak biçimde zihin haritası tasarlama, hikâye yazma, doğaçlama yapma gibi etkinliklerle tekrarlanır. Bilgilerin tekrar edilmesi öğrencilerdeki sinir bağlarını sağlamlaştırıp kalıcı öğrenmeyi sağlar. Yapılan araştırmanın bu aşamasında, öğrencilerden okunan metinle ilgili ana fikri ve detayları gösteren zihin haritaları oluşturmaları planlanmıştır. Ayrıca okuma metninde yazarın vermek istediği mesajı anlatan bir afiş oluşturmaları veya kendi cümleleriyle bu mesajı yorumlamaları sağlanabilir. Bu aşamada yaratıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik metnin bir bölümü ya da tamamı okunduktan sonra, metnin konusu ilgili sanat etkinliklerinin yapılması şeklinde uygulanmıştır. Bu etkinlikler, okuma metnine farklı bir resim çizme, metnin karakterini fotoğraf kolajı, afiş, poster, resim ve benzeri çalışmalar ile görselleştirme, okuma metni, şarkı sözü ya da şiire farklı bir son yazma ve metnin bir bölümünü canlandırma gibi çalışmalar şeklinde örneklendirilebilir. Böylelikle tüm öğrenme stillerine sahip öğrencilerin beklentilerine hitap edecek şekilde bir tekrarlama yapılması planlanmıştır.

6. Kutlama: Öğrenilen bilgi değerli olduğundan, öğrenme olayı kutlanır. Öğrencinin emeği, titiz çalışmaları ve başarısı ödüllendirildiğinde öğrenmeye ve öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirir. Kutlama hediye vermek, övmek, onaylama ifadesi ile başını sallamak, gülümsemek, puan vermek, başparmak göstermek, alkışlamak, üç kez evet demek gibi öğrencilerin olumlu benlik algısını harekete geçirebilecek yollar şeklinde olabilir (Kusno ve Purwanto, 2011). Lozanov'a göre (De

Porter, 2001) kutlama öğrenmeyi hızlandırabilir. Bu aşamada tasarlanan zihin haritaları ve afiş gibi materyaller tek tek öğrenciler tarafından oylanmış ve en çok oy alan çalışma alkışlanarak panoda sergilenmiştir.

Kuantum öğrenme, içsel ve dışsal uyaranlarla, öğrenme ve oyunla desteklenmiş, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda bilindik uygulamaların dışına çıkarak çok dengeli, birleşik bir öğrenme modeli sunmaktadır (DePorter ve Hernacki, 2015; Bungum vd., 2015). Özetle kuantum öğrenmenin, anlama ve hafızayı güçlendiren, öğrenme etkinliklerini eğlenceli ve faydalı bir süreç haline getirebilen ipuçları, yönerge ve stratejileri kapsayan bir öğrenme süreci olduğu söylenebilir (Fradiba vd., 2021). Kuantum öğrenme yöntemi, öğrencilerin öğrenme sürecindeki aktifliğini ve bağımsızlığını artırır. Kuantum öğrenme yöntemini kullanmak, öğrencilerin çalışılan materyal üzerinde kendi kararlarını vermesi ve sonuç çıkarmasını gerektirir (Saragihve Kristiani, 2012). Derste kullanılan materyal üzerinde karar alarak kendi öğrenme sürecine etki eden öğrencilerin akademik anlamda başarısı da olumlu yönde etkilenmektedir.

1.9. KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETİMİ

Ülkemizde İngilizce eğitime ilkökul 2. sınıftan itibaren başlayan bir öğrenci yaklaşık 13 yıl İngilizce öğrenimi görmektedir; ancak bu yılların sonunda öğrencilerin istenilen İngilizce düzeyine ulaşamadığı bilinmektedir (Koru ve Akesson, 2011). İngilizce öğretiminde Suggestopedia, İletişimsel Dil Öğretimi, TPR gibi birçok teknik, yöntem ve model kullanılmaktadır (Larsen-Freeman, 2000). Farklı eğitim kademelerinde yabancı dil eğitiminde uygulanması önerilen modellerden biri de kuantum öğrenme modelidir (Hanbay, 2009). Kuantum öğrenme, doğru öğrenme ortamının aşamalarını net bir şekilde ortaya koyarak bu ortamı düzenlemeye rehberlik eder. Kuantum öğrenme modeli, çevrenin yapılandırılması, olumlu bir tutum oluşturmayı ve sürdürmeyi amaçlar (Zeptiana, 2015). Kuantum öğrenme, ışığın, müziğin ve mekân tasarımının düzenlenmesini vurgular, çünkü bunların hepsinin öğrencileri bilgi alma, özümseme ve işleme konusunda etkilediği düşünülür. Rahat bir öğrenme ortamı öğrencileri motive olabilmeleri, derse odaklanabilmeleri ve daha kolay öğrenebilmeleri için teşvik edeken, gerilim kan akışı, bilişsel aktivite ve nihayetinde öğrenci konsantrasyonunu engeller (Mahendra vd., 2014). Öğrenme ortamını yapılandırmanın amacı, öğrencilerin rahat hissettikleri, keyifli bir ortam oluşturmaktır.

Kuantum öğrenmenin yukarıda açıklanan yararlarına ilişkin olarak, Kuantum öğrenme modelinin İngilizce öğretiminde uygulanmasının etkili olduğunu savunan çalışmalar mevcuttur (Akihary ve Apituley, 2022; Amelia, 2018; Handayani ve Widiastuti, 2019; Ijabah, 2014; Khasanah, 2012; Koeswandi ve Saleh, 2014; Mclean, 2019; Nurhayati, 2015; Sariah ve Rasyid, 2018). Ayrıca Mantra vd. (2019) ve Handayani ve Widiastuti (2019), kuantum öğrenmenin öğrencilerin dil yeterliliğini artırmak için etkili bir öğretim modeli olduğunu savunmaktadır.

Kuantum öğrenme modeli, öğrencilerin birtakım akademik becerileri edinmesinin önemini vurgular. Bunlardan biri de kuantum okuma tekniğidir. Kuantum okuma tekniği yabancı dilde okuma stratejilerini de kapsayan okuma süreçlerini net bir şekilde ortaya koyarak öğrencinin fiziksel ve zihinsel olarak okuma aktivitesine hazırlanması, aktif olarak odaklanması, duraksamadan akıcı bir şekilde okuması ve okuma sonrası önemli kısımları yaratıcılığını kullanarak zihin haritası yardımıyla özetlemesine yardımcı olmaktadır (DePorter ve Hernacki, 1997). Yabancı dilde okuma süreci boyunca yaptığı tüm bu etkinlikler, öğrencinin yabancı dilde özerk öğrenme davranışlarına katkı sağlamaktadır. Tüm bu süreçler göz önüne alındığında, öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadıkları yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir model olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmek ve derse olan ilgilerini arttırmak için etkili bir yöntem olduğunu savunan çalışmalar mevcuttur (Khasanah, 2012; Koeswandi ve Saleh, 2014; Martika ve Hermayawati, 2016; Pukdeyotin ve Chumworatayee, 2019; Raudah, 2020). Kuantum öğrenme modelinin yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte bireye kazandırmaya çalıştığı beceriler arasında okuduğunu anlama becerisi gelmektedir.

2. İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE OKUMA

İngilizce öğrenmenin her zamankinden daha fazla önem arz etmeye başlaması, dünyanın hızla küçülerek küresel bir boyuta gelmesine bağlanmaktadır. Coğrafi sınırların zamanla önemini kaybetmesi, bir iletişim aracı olan İngilizce öğreniminin önemini artırmaktadır (Tarcen, 2004). Ayrıca teknolojilerinin büyük bir hızla ilerlediği çağda, İngilizce dilinin çok önemli bir iletişim aracı olduğu kabul görmektedir. İngilizcede belirli bir yeterliliğe ulaşabilmek için dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği bilinen bir gerçektir. Bu dil becerilerinden okuma becerisinin diğerlerini beslediğini ifade eden ünlü İngiliz filozofu

Bacon'ın, "Okumak bir insanı doldurur, insanlarla konuşmak hazırlar, yazmak ise olgunlaştırır" sözüdür. Birey okuduğu zaman öncelikle kelime bilgisi zenginleşir ve farklı cümle yapılarıyla karşılaşarak, dilbilgisi açısından kendisini geliştirir. Konuşma ve dinlemeden farklı olarak okuma esnasında birey, o dile ait kodları çözümlemek için sözlük ve gramer yapılarını kullanma gibi kolaylaştırıcıları kullanma fırsatı bulur. Zaman içinde kelime dağarcığı geliştiğinde ise kendisini yazılı ve sözlü olarak iyi ifade edebildiği gibi, dinlediğini de anlaması kolaylaşır (Bernhardt, 2010). Ayrıca okuma, öğrenenlere o dili kullanma, o dilde düşünme ve anlama becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirme imkânı sağlar. Bununla beraber okuma, öğrenenlerin yabancı dilde kelime dağarcığının zenginleşmesine katkıda bulunur (Mikulecky ve Jeffries, 1996). Yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesi, o dilde yeterliliğin artırılmasında önemli bir etkidir.

2.1. İNGİLİZCE OKUMA BECERİLERİ

Anderson (2005)'e göre bir metindeki kelimelerin % 100'nün bilinmesi, metnin anlaşılacağı anlamına gelmez. Yabancı dilde okuduğunu anlama metinde yer alan her bir kelimenin anlamını bilmenin ötesinde olan bir süreçtir. Öğrenciler okuma stratejileri ve becerilerini etkili bir şekilde kullanarak akademik eğitim süreçleri boyunca karşılaştıkları İngilizce okuma metinleri ile etkileşimde bulunabilirler. Armbruster (2000) okumada asıl amacın okuduğunu anlama olduğunu belirtmiştir. Eğer okuyucular okuduklarını anlamadan ve metnin içerisinde verilen anlamı yorumlamadan yalnızca kelimeleri okurlarsa, gerçekten okumuş sayılmazlar. Öğrencinin metni anlama becerisini geliştirmesi için, öncelikle okuduğunu anlama stratejilerinin farkında olması ve bu stratejileri becerilere dönüştürmesi gerekmektedir (Nunan ve Richards, 2015). Bu doğrultuda amaç yalnızca kelime veya cümle yapılarından anlam çıkarmak yerine, uygun becerileri kullanarak, metinde anlatılanların ana fikrini çözümleyebilmektir.

Sınıf içerisinde yapılan okumalar yalnızca basit düzeyde soru cevap niteliğinde bir değerlendirme çalışmasından öte, belirli bir amaca bağlanmalıdır. Örneğin: projeler ve araştırma çalışmaları için bilgi ve fikirleri toplamak, yorumlamak ve değerlendirmek için okuma; tartışmalar, sunumlar ve diğer formal ve informal akran etkileşimleri ile bilgi edinmek ve deneyim oluşturmak için okuma; keyif alınan konularda okuma ve öğrencilerin yazma, konuşma, dinleme ve anlam verme ilişkileri açısından değerli olan okuma gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda yapılan okumalar, öğrenciler için anlamlı olmaktadır (Manuel ve Brindley, 2012). Öğrenciler yabancı dilde okuma yapmadan

önce ne amaçla okuduklarının farkında olmalıdırlar. Böylece amaçlarına uygun okuma stratejileri kullanabilirler.

Öğrencinin metni anlama becerisini geliştirmesi için, öncelikle okuduğunu anlama stratejilerinin farkında olması ve bu stratejileri becerilere dönüştürmesi gerekmektedir (Nunan ve Richards, 2015). Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde birtakım stratejilerinin farkında olmalarının ve bu stratejileri kullanmalarının sağlanması gerekmektedir

Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik tavsiye edilen teknikler arasında; aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma teknikleri, eşleştirme, doğru yanlış aktiviteleri, metne uygun başlık bulma, bulmaca çözme, okuduktan sonra kelime anlamlarını tahmin etme, okuma metnini tabloya aktarma, okuma metni ile ilgili çıkarım yapma, soru cevap egzersizleri vardır. Pirozzi (1995) önemli okuduğunu anlama stratejilerinden bir diğerinin okuma materyalinin yeniden organize edilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda metnin ana fikrinin belirlenmesi, metindeki olaylar ve detaylar arasındaki ilişkinin ortaya koyulması için farklı diyagramlar çizilerek gösterilmesi ve özetleme yapılmasının okuduğunu anlamada yararlı stratejiler olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Langan (1992) okuma becerilerini şu şekilde özetlemiştir; tanımlamaları, örnekleri, başlık ve alt başlıkları, anahtar sözcükleri farkına varma, paragrafın ana fikrini ve yardımcı fikirlerini gösteren taslak oluşturma şeklindedir. Bu strateji ve becerilerin kullanımı öğrencilerin okudukları metni anlamlandırmaları için gereklidir (Li vd., 2022). Öğrenenler bu beceriler hakkında bilgilendirilerek ve çeşitli aktivitelerle farklı stratejilerin kullanımına odaklanmaları sağlanarak okuduklarını anlama becerileri geliştirilebilir. Bu şekilde ortaokul öğrencilerinin de kuantum öğrenme modeli ortamı içerisinde, kuantum okuma teknikleri ile birlikte farklı okuma stratejilerini pratik edebilecekleri, bu stratejileri beceri haline getirip kullanmaları ile sonraki yaşamlarında da hayat boyu öğrenen bilinçli okurlar olmaları sağlanabilir.

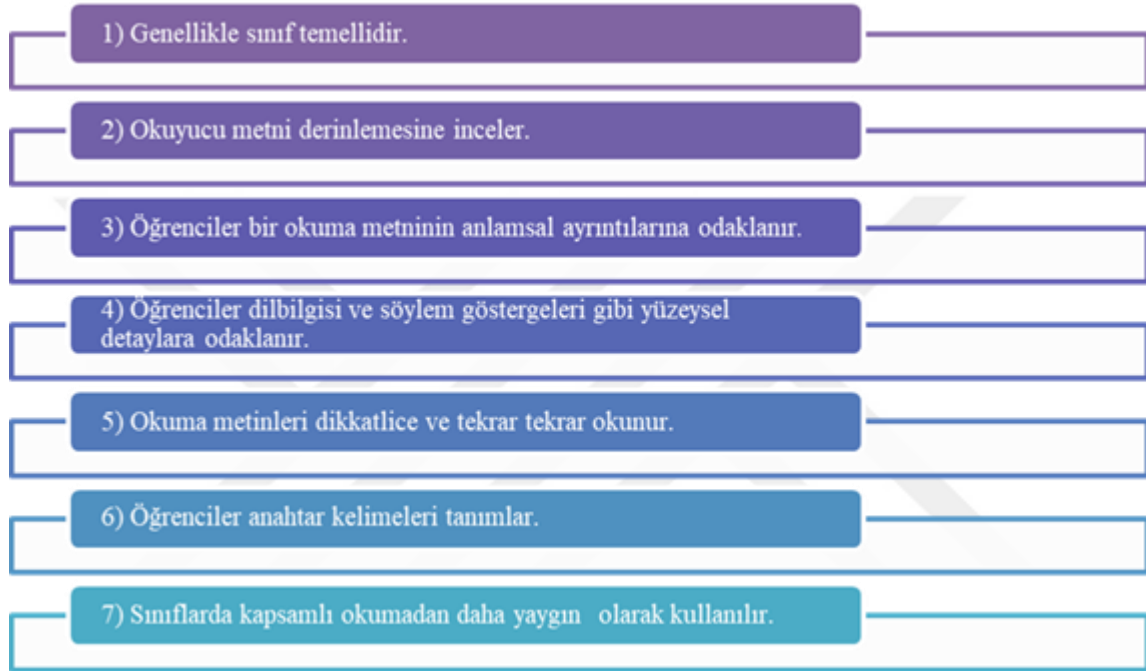
2.2. İNGİLİZCE'DE OKUMA TÜRLERİ

Okuma, bireyin önemli bilgiler, bazı yeni kelime grupları ve dilbilgisi kalıpları hakkında bilgi elde edebileceği bir etkinliktir. Alanyazında yabancı dilde okuma türleri; amaçlı okuma (intensive reading) ve ders dışı okuma (extensive reading) olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmaktadır (Do, 2017; Grabe ve Stoller, 2001; Nuttall, 2005, Richards, 1987; Schmidt, 2000).

2.2.1. Amaçlı (Yoğun) Okuma

Amaçlı okuma, okuma becerilerinin kazandırılmasında en yaygın kullanılan yöntemdir. Long ve Richards'a (1987) göre, amaçlı okuma, kısa bir okuma metninde, öğretmen tarafından kelime ve dilbilgisi kurallarına dikkat çekilerek öğrencilerin yönlendirdiği, sınıf içinde yapılan ayrıntılı analizdir. Amaçlı okumanın temel özellikleri Şekil 6'da listelenmiştir.

Şekil 6. Amaçlı Okumanın Temel Özellikleri



Kaynak: Long ve Richards, 1987.

Amaçlı okumanın temel avantajı, öğrencinin yapı, kelime bilgisi ve deyimler gibi dilin belirli yönlerine odaklanmasını sağlamasıdır. Bu şekilde, öğrencilerin dilde kontrol geliştirmeleri için bir temel sağlar. Amaçlı okumanın bazı dezavantajlarından da bahsedilmektedir. Okuma düzeyleri farklı öğrencilerin bir arada bulunduğu bir sınıfta, öğrenciler amaçlı okuma ile kendi seviyelerinde okuyamayabilirler; çünkü sınıftaki herkes aynı materyali okur. Ayrıca, metin öğretmen tarafından seçildiği için okuyucunun ilgisini çekmeyebilir (Do, 2017). Bu durum, öğrencilerden gelen, “İngilizce okumak zor veya sıkıcı” gibi şikâyetleri açıklar niteliktedir.

2.2.2. Kapsamlı (Ders Dışı) Okuma

Long ve Richards (1987) kapsamlı okumayı; "öğrencilerin genellikle sınıf dışında, ilgi alanları doğrultusunda yoğunlaştıkları, metni anlamak için ve bilinmeyen kelimeleri atlayarak çok sayıda materyal okumaları" şeklinde tanımlamaktadır. Aynı

görüşü paylaşan Brown (1989) "metnin genel olarak anlaşılmasını sağlamak için" kapsamlı bir okuma yapıldığını belirtmektedir. Özet olarak ders dışı okuma türü, belirli detayların öğrenilmesinden ziyade, metnin ana fikrinin anlaşılması için tercih edilmektedir. Day ve Bamford (1980)'a göre, başarılı Kapsamlı Okuma Programlarının belirlenen on özelliği Şekil 7'de sıralanmıştır:

Şekil 7. Kapsamlı Okuma Programlarının Temel Özellikleri

- 1) Öğrenciler mümkün olduğunca çok okurlar.
- 2) Çeşitli konularda farklı materyaller mevcuttur.
- 3) Öğrenciler ne okumak istediklerini kendileri belirler.
- 4) Okumanın amaçları genellikle keyif alma, bilgi edinme ve genel olarak anlama ile ilgilidir.
- 5) Okumanın kendisi bir ödüdür.
- 6) Okuma materyalleri öğrencilerin kelime bilgisi ve dilbilgisi bakımından dilsel yeterlilikleri içindedir.
- 7) Okuma bireysel ve sessizdir.
- 8) Okuma hızı genellikle yüksektir.
- 9) Öğretmenler öğrencileri programın hedeflerine yönlendirir.
- 10) Öğretmen, öğrenciler için iyi bir okuyucu rol modelidir.

Kaynak: Day ve Bamford, 1980.

Kapsamlı okuma, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan dilin ötesinde, genişletilmiş söylemde dil ile doğal bağlamında karşılaşılmasını sağlar (Do, 2017). Daha da önemlisi, bu tür okuma, öğrencileri daha etkili bir dil kullanıcısı haline getiren özgüven, motivasyon, okumadan keyif alma ve okuma sevgisini oluşturur (Krashen, 1993). Kapsamlı okumanın bazı zorlukları vardır. Öğrencilere dil yeterlilik düzeyleri dahilinde metin seçmeleri önerilir. Uygulamanın ilk günlerinde, öğretmenlerin her öğrencinin raporlarını okuması çok zaman alıcı olabilir (Do, 2017). Kapsamlı okuma kalabalık sınıf ortamlarında uygulanması zaman alıcı ve zorlu bir süreç olmasına karşın, öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Nuttall (2005) ve Schmidt (2000), amaçlı okumanın üst düzey okuma materyallerini içerdiğini ve öğrencilerin okuma becerileri, anlama ve çeviri gibi dil becerilerine odaklanmalarını gerektirdiğini ileri sürmektedir. Buna ek olarak, Nuttall (2005), amaçlı okumayı öğrencilerin tüm dil becerilerine odaklandıkları metin tabanlı okuma olarak açıklarken, diğer tarafta kapsamlı okumayı, öğrencilerin bağlamın

anlamına odaklandıkları, beceri tabanlı okuma şeklinde ifade etmiştir. Bu doğrultuda yabancı dilde okuma becerilerinin gelişimi için öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda amaçlı ve kapsamlı okuma etkinliklerinin birlikteliğinin esas alınması gereklidir (Ferrer ve Staley, 2016). Yapılan bu araştırmada da öğrencilerin dil seviyeleri ve gereksinimleri dikkate alınarak, amaçlı ve kapsamlı okumaya yönelik etkinlikler birlikte uygulanmıştır.

Yabancı dilde okuma becerisinin gelişimi için öğrenenlere okuduğunu anlama eylemini kolaylaştırıcı birtakım stratejilerin öğretilmesi gereklidir. Bununla beraber öğretmenlerin büyük bir kısmı, öğrencilerin ana dilde yaptıkları okumalar gibi İngilizce metinleri de nasıl okuyacaklarını bildiklerini varsayarlar. Bu nedenle, okuyucular için çok önemli olan uygun okuma stratejilerinin seçimi göz ardı edilmektedir. Ayrıca okuyucuların okuma stratejilerinin ne olduğunu bilmeleri de yeterli değildir; okuma stratejilerini başarılı bir şekilde okuma metinlerine uyarlamaları da gerekir (Munsakorn, 2012). Bu doğrultuda yabancı dil derslerinde öğrenenlerde okuma stratejilerine yönelik farkındalık oluşturulması ve stratejilerin uygulamalı olarak gösterilmesi, okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

2.3. YABANCI DİLDE OKUMA STRATEJİLERİ

Okuma stratejileri genel olarak okuma esnasında ortaya çıkan sorunları ortadan kaldırmak için okuyucu tarafından bilinçli olarak ortaya koyulan süreç olarak tanımlanmaktadır (Beydoğan, 2010). Yabancı dil öğrenme düzeyi başlangıç seviyesinde olan bir öğrenen, bu süreci tamamen bilinçli olarak yürütürken, dil seviyesi ilerledikçe stratejilerin kullanımı da otomatik hale gelmektedir. Öğrenenler kendi bireysel farklılıkları doğrultusunda, farklı stratejiler kullansalar da; özetleme, çeviri, aynı cümlelerin farklı kelimelerle ifade edilmesi, tahmin etme, yüksek sesli okuma, not alma, zihinsel imge oluşturma, okunan metinle ilgili soru sorma, sorulan sorulara cevap verme, konuyla ilgili önceki bilgiyi harekete geçirme, işbirlikçi etkileşim, metinde yer alan görsel grafiklerden yararlanma ve metinle ilgili çıkarımda bulunma en sık kullanılan okuma stratejileridir (Pressley, 2006). McNamara (2007), okuduğunu anlama stratejilerini metni anlamlandırmak için uygulanan davranışsal ve bilişsel eylemler olarak tanımlar. Sarig (1987) okuma stratejilerinin kullanımını; teknik yardımlar, açıklama ve sadeleştirme, uyumun tespiti ve izleme olmak üzere dört kategori altında toplamıştır.

- Teknik yardımlar (göz gezdirme, tarama, atlayarak okuma, altını çizerek okuma, kenar boşluklarına anahtar kelimeler yazma);

- Açıklama ve sadeleştirme (metnin anlaşılabilmesi için basit düzeyde uygun dil birimlerini seçebilme, bir metindeki sözlü, biçimsel veya sözdizimsel ipuçlarıyla ifadeleri tanıma);

- Uyumun tespiti (örneğin metnin genel çerçevesinin tanımlanması; konu veya metinle ilgili ön bilgilerin kullanılması);

- İzleme (metni anlamlandırmak için yapılanlar konusunda kendi kendini değerlendirme);

Adams ve Patterson (2007) okuma stratejilerini, öğrenenlerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için kullandıkları zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda okuma stratejilerini tarama, gözden geçirme, şema, ana fikirlerin ve destekleyici detayların tanımlanması, dilbilgisel ipuçlarının kullanılması, kelimelere gelen eklerin kullanılması, bağlamsal ipuçlarının kullanılması, çıkarımlar yapmak, SQ3R ve özetleme olarak on temel yapıda açıklamıştır.

- Tarama, öğrenenin ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulmak için metni hızlıca gözden geçirmesi anlamına gelir.

- Gözden geçirme, kişinin okuma metni ile ilgili genel bir fikir elde etmek için gözlerini materyal üzerinde hızla hareket ettirme becerisini ifade eder.

- Şema, metinde öğrenilen yeni bilgileri önceki bilgilerine bağlama ve daha sonra anlamlı bir şekilde yorumlama becerisini ifade eder.

- Ana fikirlerin ve destekleyici detayların tanımlanması, ana fikri öğrenmek için okuma metninde geçen anahtar kelimeleri kullanma becerisini ifade eder; aynı zamanda ana fikri geliştiren önemli detayları (gerçek, neden, karşılaştırma veya örnekleri) tanımlayabilme becerisidir.

- Dil bilgisel ipuçlarını kullanmak, okuma metninde geçen kelime ve cümleyi anlamlandırmak için konuşmanın bir kısmına odaklanma, cümlelerin dizilimi, cümlelerin hangi zamana ait olduğu, noktalama işaretleri, cümle-fiil uyumu gibi dilbilgisi ipuçlarını kullanma becerisini ifade eder.

- Kelimelere gelen ekleri kullanmak, kelimelerin anlamını belirlemek için kelime parçalarını (ön ek, son ek veya kök) analiz etme becerisini ifade eder.

- Bağlamsal ipuçlarını kullanmak, kişinin cümle veya paragraf içinde, yabancı kelimeleri tanımlamalarına yardımcı olabilecek (zamir referansı, bağlaçlar, göreceli zamir, zaman zarfları, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler gibi) öğeleri kullanma becerisini ifade eder.

- Çıkarımlar yapmak, bilgi toplamak ve yazar tarafından açıkça belirtilmeyen nihai veya doğru anlamı çözümlmek için bağlamsal ipuçlarını ve arka plan bilgilerini kullanma becerisini ifade eder.

- SQ3R (survey, question, read, recite and review), kişinin okuma metnindeki önemli noktaları seçip hafızasına almasını sağlayacak araştırma, soru sorma, okuma, anlatma ve gözden geçirme adımlarına uyarak daha hızlı bir okuma gerçekleştirme becerisidir.

- Özetleme, bir okuma metninin ana fikir ve destekleyici fikirlerini kısaca kendi cümleleriyle ifade etme becerisidir. İyi bir özetleme için üç temel kılavuz vardır: kısa, eksiksiz ve nesnel olmalıdır (yani, özetleyen kişinin duygu ve görüşlerini içermemelidir).

Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, yabancı dilde okuduğunu anlama becerisindeki başarının kendiliğinden gelişmediği, aksine anlamadaki başarının üstbilişsel işleme olarak adlandırılan yönlendirilmiş bilişsel çabaya bağlı olduğu görülmektedir (Bazerman, 1985; Pressley ve Afflerbach, 1995; Mehrda vd., 2012; Liv vd. 2022). Okuyucu üst bilişsel stratejiler aracılığıyla okuma sürecinin kontrol edilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesini gerçekleştirmektedir (Pressley vd., 1995; Pressley, 2000). Okuyucu üst bilişsel stratejilerini geliştirdiğinde etkili okuyup anlayabilir. Okumaya yönelik üstbilişsel stratejiler üç temelde sınıflandırılabilir: Planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri (İsrail, 2007; Pressley ve Afflerbach, 1995).

- Planlama stratejileri, okumadan önce kullanılır. Okumaya hazırlanmak için öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkaran soru-cevap uygulaması, planlama stratejilerine bir örnektir (Almasi, 2003; İsrail, 2007). Ayrıca okuma metnine ait başlık, görsel veya alt başlıklar, okuyucuların metinde anlatılmak istenilen genel düşüncenin kavramasına yardımcı olabilir (Paris vd., 1991). Öğrenciler bu aşamada, okuma materyallerinin neden-sonuç, soru-cevap, karşılaştırma ve kıyaslama gibi metin yapılarından hangisine

ait olduğunu kontrol edebilirler. Ayrıca, okuma amacının belirlenmesi de bir planlama stratejisi olarak kabul edilebilir (Paris vd., 1991; Pressley, 2002).

- İzleme stratejileri, okuma sırasında kullanılan stratejilerdir. İzleme stratejilerine verilebilecek bazı örnekler; kelime dağarcığını geliştirme, şimdiye kadar okuduklarını anlamış olup olmadığını yansıtmaya yönelik kendi kendine sorgulama, her paragrafın ana fikrini özetleme ve çıkarım yapmadır (İsrail, 2007; Pressley, 2002). Okuyucular “ayrıca, ancak, diğer yandan, ek olarak ve sonuç olarak” gibi anahtar kelimeleri belirleyerek bunlara odaklanabilir. Yapılan etkinliğin amacına göre, okuma metninin hangi kısmının vurgulanabileceğini veya göz ardı edilebileceğini tahmin etmek te başka bir izleme stratejisidir (Hudson, 2007).

- Değerlendirme stratejileri okuduktan sonra kullanılır. Örneğin, bir metni okuduktan sonra, öğrencilerin okuduklarını diğer durumlara nasıl uygulayacaklarını düşünebilmeleri, yazarla, metinde anlatılanlarla veya ana karakterle kendilerini özdeşleştirerek bahsi geçen duruma ilk bakışta olduğundan daha farklı bir bakış açısına sahip olabilmeleri değerlendirme stratejilerine örnek olarak verilebilir (Iwai, 2011).

Zhang (2001) yabancı dil öğrenenlerin okumaya yönelik üstbilişsel farkındalıkları ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda, üstbilişsel stratejileri; metindeki içeriği tahmin etme, kendini izleme, kelime bilgisi eksikliğini kabul etme, ön bilgilerindeki eksiklikleri farkına varma, önemli bilgileri metin içerisinde tarama, ana dile tercüme etme, tekrar okuma, sözlük kullanma, çıkarım yapma, dilbilgisel analiz yürütme, daha iyi anlam çıkarmak için başkalarıyla işbirliği yapma ve metin ve yazarla etkileşim kurma olarak sıralamıştır.

Okuma stratejileri araştırmacılar tarafından okuma sürecinde üç aşama olarak sınıflandırılmıştır (Akyol, 2014; Güneş, 2014; Güngör, 2005; Karatay, 2009; Qanwal ve Karim, 2014; Razi, 2008; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2009; Varaprasad, 1997; Ülper, 2010; Ylvisaker vd., 2006). Bunlar okuma öncesi stratejileri, okuma esnasında kullanılan stratejiler ve okuma sonrası stratejilerdir.

- Okuma öncesi stratejileri; metni okumaya başlamadan metnin türü, metnin başlığı, vurgulan ifadeleri ve görsellerinden yola çıkarak okuduğunu anlamaya hazır hale getiren stratejilerdir. Okuma öncesi aşamada öğrenci okuma amacıyla ilgili bilgilerini gözden geçirir. Metnin türü, yapısı, konusu ile ilgili hususları tahminle belirlemeye çalışır (Güneş, 2014). Okuyucu metnin konusuyla ilgili tahminler yapar,

metnin içeriğine adapte olmak için metni tarar ve metnin içeriğinde verilen bilgiler hakkında ön bilgilerini kullanarak hipotezler oluşturmaya başlar (Ylvisaker vd., 2006). Okuma öncesi aktiviteleri, öğrenenin metinde geçen konuyu tanımasını ve konuyu dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar. O metni okumanın onlara neler kazandıracağını belirtmesi ve öğrencilerin önceki bilgilerini ve düşüncelerini ortaya çıkaracak soruların yöneltilmesi, öğrenenleri okumaya karşı istekli bir hale getirir (Varaprasad, 1997). Bu araştırmada, her ders öncesinde öğrencilerin tuttukları günlüklerde, o derse yönelik öğrenme hedeflerini ve dersin sonunda o hedeflere ne düzeyde ulaştıklarına ilişkin düşüncelerini ifade etmeleri ile okumaya yönelik motivasyonlarının artırılması amaçlanmıştır.

Duffy (2009) en iyi okuma deneyiminin, “Bunu neden okuyorum?” şeklinde bir soru sorarak başlaması gerektiğini ve bunun da okuyucunun okuma öncesinde net amaç belirlemesi gerektiği anlamına geldiğini vurgulamıştır. Ayrıca okuma öncesinde tahmin etmeyi de en çok kullanılan stratejilerden biri olarak ifade ederken, tahminlerin üç çeşit ön bilgiye dayanabileceğini açıklamıştır:

- Okumanın amacı hakkında ön bilgi
- Konu hakkında ön bilgi
- Metin türü hakkında ön bilgi

Qanwal ve Karim (2014)’e göre okuma öncesi stratejiler; okuma amacının belirlenmesi ve gözden geçirme olarak belirtilmiştir. Özetlemek gerekirse, okuma öncesinde kullanılan stratejiler okumaya hazırlık niteliğinde, metin hakkında ön bilgi oluşturulmasını ve okuma amacının belirlenmesini sağlayan stratejilerdir.

• Okuma sırası stratejileri; bireyin okuma öncesi oluşturduğu ön bilgilerden faydalanarak okuma eylemini gerçekleştirirken kullandığı stratejilerdir. Okuma sırası (anı) stratejilerini Ylvisaker vd., (2006) şu şekilde belirlemiştir:

- Belli zaman dilimlerinde özetleme yapmak
- Metnin önemli kısımlarını altını çizerek vurgulamak
- Anlam bozuklukları ile başa çıkmak
- Metnin önemli noktalarını not almak
- Metinde geçen yeni kelimeler aramak

Okuma aşaması metnin genel olarak okunmasıyla başlar, daha sonra paragraflar, cümleler ve kelimeler gibi daha küçük birimlerin anlaşılması gelir. Bu aşamada, yazarın amacının, metnin yapısının ve metin içeriğinin anlaşılmasının sağlanmalıdır. Ayrıca okuma esnasında öğrencilerin yeni kelimelerin anlamlarını bağlamsal ipuçlarını kullanarak tahmin etmeleri, kültürlerarası unsurlardan yararlanmaları, tartışılan konuya ait genelleme yapmaları, metinde geçen genel ve özel bilgileri tarayarak bulmaları beklenir (Saricoban, 2002).

Duffy (2009)'e göre okuma sırasında kullanılan temel strateji; izleme, sorgulama ve tekrar tahminde bulunmanın bir birleşimidir ve okuyucu metinde ilerledikçe bu döngü tekrar tekrar devam eder. Qanwal ve Karim (2014)'e göre okuma anında kullanılan stratejiler; ön bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma, kelimeleri belirleme, görselleştirme, bağlantı kurma, sonuç çıkarma, kendini sorgulama, göz gezdirme ve ayrıntılı okumadır. Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren ve daha önceki deneyimleri ile ilişki kurmalarını sağlayan KWL şablonu, metnin konusu ile ilgili kavram haritası tasarlama, resim yapma, kuantum okuma ve Not-ay okuma teknikleri ile okuma esnasında kullanılan stratejilerin uygulanması sağlanmıştır.

- Okuma sonrası stratejiler, okuma sürecinin son adımında uygulanan stratejilerdir. Bu stratejiler okumanın tamamlanması ve değerlendirmenin yapılmasından sonra, anlamlandırılan bilgiyi yapılandırmak şeklinde uygulanan stratejilerdir. Bu süreçte öğrenenler okuma metninden ne anladıklarını kontrol eder ve karşılaştığı güçlükleri, metnin içeriği ve dil yapısı üzerinden öğrendiklerini değerlendirirler. Öğrendikleri bilgiyi diğer öğrenmelerinde kullanmak için yeniden gözden geçirirler (Güneş, 2014).

Duffy (2009) okuma sonrası stratejileri açıklarken, seçilen bir metnin veya kitabın son sayfası okunduğunda okuduğunu anlayanın sonlanmadığını vurgulamıştır. İyi okuyucular amaçlarına ulaşp ulaşmadıklarını bulmak için okuduktan sonra düşünürler. Okuma sonrası stratejileri; ana fikre karar verme, temayı belirleme, özetleme, sonuç çıkarma, değerlendirme ve sentezleme olarak sınıflandırmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin metni okuduktan sonra, ana fikir ve yardımcı fikirlerini gösteren şablon oluşturarak okuma metnini anlamlandırmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Qanwal ve Karim (2014) okuma sonrası stratejileri; özetleme, sentezleme ve değerlendirme olarak sınıflandırmıştır. Geleneksel olarak okuma sonrası aktiviteler metni takip eden birtakım soruların cevaplandırılması şeklindedir. Okuma sonrası aşamasında okunan metinlerin sınıf içi oyun, drama gibi aktivitelerle pekiştirilerek öğrenenlerin okuma metnini kendi ilgileri ve görüşleri ile ilişkilendirmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada da, öğrenciler okuma metninin konusu ile kendi düşüncelerini ilişkilendirme kapsamında, diyalog yazarak arkadaşlarıyla canlandırma, oryantiring oyununda grup içinde işbirliği yaparak hedef dilde karşılıklı konuşma ve akvaryum tekniği aracılığıyla konu ile ilgili karşılıklı düşüncelerini savunma etkinliklerinde aktif olarak rol almıştır.

Adler (2001) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yedi stratejiyi vurgulamaktadır. Bunlar anlamayı izlemek, üstbiliş kullanmak, grafik ve anlamsal organize ediciler kullanmak, soruları cevaplamak, soru üretmek, hikâyenin yapısını tanımak ve özetlemektir. Bu araştırmada da, öğrencilerin metinle ilgili basit düzeyde soru üretmeleri ve arkadaşlarına yöneltmeleri sağlanmıştır.

Kinsella (2000) okuma stratejilerini farklı okuma türlerine göre sınıflandırmıştır. Bu stratejiler; PACA, not alma, KWL Plus ve kavram oluşturmaktır.

PACA (Predicting And Confirming Activity) (Aktiviteyi Tahmin Etme ve Doğrulama)

Aktif bir okuyucu, bu stratejiyi kullanırken okuduklarına dayanarak bir tahminde bulunur. Bu strateji, okuyucunun konu hakkında önceden bilgisi varsa daha etkili olur.

Bu stratejiyi uygulama adımları aşağıdaki gibidir:

- ✓ Okuyucu okuma metninden neler öğrenebileceğini tahmin eder.
- ✓ Okuduktan sonra tahminlerini onaylar.

Not Alma

Bu strateji için okuyucuların metinden anladıkları ana noktaları ve destekleyici bilgileri yazmalarına yardımcı olacak aşağıdaki gibi bir tabloya ihtiyacı vardır. İyi bir not, okuduktan sonra detayları eksiksiz şekilde tamamlama şeklinde ifade edilir.

Bu stratejiyi uygulama adımları aşağıdaki gibidir:

- Okuyucu okuyacaklarını hızlıca tarar.

- Okuduktan sonra not alır.
- Okuduklarını özetler.
- Öğrendiklerini gözden geçirir.

KWL Plus (Know, Want to know, Learned) (Bilinen, Öğrenmek İstenilen, Öğrenilen)

İyi bir okuyucu, ne okumak istediğini ve ne okuduğunu düşünen okuyucudur. Bu stratejinin temelinde, özet yazmak vardır. Bu stratejiye yönelik uygulanan adımlar aşağıda sıralanmıştır.

- Okuyucu konu hakkındaki bildiklerini yazar. Böylece okuma metninin konusu ile ilgili bildikleri ve yeni öğrendiklerini birleştirmelerine yardımcı olacaktır.

- Okuyucu öğrenmek istediklerini yazar. Bu aşamada okuyucular okumalarına odaklanmalarına ve okuma esnasındaki düşüncelerini düzenlemelerine yardımcı olacak bazı sorular yazabilirler.

- Okuyucu öğrendiklerini yazar. Bu aşamada okuyucular öğrendikleri önemli gerçeklikleri veya fikirleri yazabilir ve oluşturdukları soruların cevaplarına odaklanırlar.

- Okuyucu öğrendiklerinin özetini yazar. Özet, okuyucuların daha önceki sütunlara yazdıkları bilgilerin derlemesi şeklindedir. Amaç okuyucuların okuduklarını hatırlamalarını sağlamaktır.

Kavram Oluşturma

Kavram oluşturma stratejisi kullanıldığında, okuyucular her terimi veya kavramı okuma metninde sunulduğu şekliyle öğrenir. Daha sonra öğrendiklerini gözden geçirir. Bu stratejiyi uygulamak için kavram, tanımlama, kanıt/aşamalar ve gözden geçirme başlıklarından oluşan şablon kullanılır.

Adımlar:

- Okuyucu ana kavramı bulmak için metnin tarar. Metni tararken okuyucular kavramı bulmak için kalın harfli veya koyu renkli kelime gibi ipuçlarını yakalar.
- Okuyucu kavramı açıklar.

- Okuyucu kavrama ilişkin kanıtlarını sıralar. Bu adımda okuyucular metni okur. Okuduktan sonra, kanıt veya adımlar sütununa her kavramı açıklayan kanıt veya ayrıntıları yazarlar.

- Okuyucu öğrendiklerini gözden geçirir. Bu aşama, okuyucuların okuduklarını anlamalarını sağlamak için önemlidir.

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, okuma metnini öğrencilerin önceki bilgileri ile ilişkilendirmek önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, şema teorisinin öğrenenlerin ön bilgilerinin önemine vurgu yaptığı görülmektedir. Bir anlamda okuma, bir yazar tarafından grafiksel bir ekran olarak kodlanan bir mesajı, okuyucunun yeniden yapılandığı psiko-dilbilimsel bir tahmin oyunu olarak kabul edilebilir (Goodman, 1971). Şema teorisine göre, bir metni anlamak, okuyucunun geçmiş bilgisi ile metin arasında kurulan etkileşimli bir süreçtir. Bu süreç iki bölüme ayrılabilir;

- Aşağıdan Yukarıya İşleme: Daha önce edinilmiş bilgi yapıları, en genelden en alttan en özele doğru hiyerarşik olarak düzenlenir. Buna “veri güdümlü” denir, çünkü okuma öncelikle kelimeyle başlar, grafik ve uyaranların tanınmasıyla devam eder ve anlamları çözme ile sonlanır (Alderson, 2000). Aşağıdan yukarıya okuma, “yazılı sembollerin işitsel eşdeğerlerine doğrusal bir şekilde kodlanması” olarak kabul edilir (Nunan, 1999). Bunu yaparken bir öğretmen, öğrenciyi mesaja odaklanmaya yönlendirmek için dilbilgisi noktalarından ve sözcük dağarcığından hareket edebilir. Rashtchi ve Keyvanfar (2002)’e göre bu stratejide okuyucu, okuma metnini kelime kelime okur. Bütün yeni kelimelerin sözlükten anlamına bakar ve okuma metnini çevirir.

- Yukarıdan Aşağıya İşleme: Bu model etkili okuyucuların temel özelliklerinden biri olarak kabul edilir (Quinn, 2003). Okuyucuların metni okuma amaçları ve metinden beklentileri, okuma sürecine öncülük eder (Grabe ve Stoller, 2002). Bu stratejide okuyucu bilmediği kelimeleri bağlamdan tahmin etmeye çalışır, ayrıntılar yerine ana fikre odaklanır ve okuma metninin ana temasını anlayabilmek için önceki bilgilerini harekete geçirir (Rashtchi ve Keyvanfar, 2002). Bu doğrultuda okuyucunun metin türünü tanımlaması önemlidir, çünkü metnin türüne göre metinden beklentilerini ortaya koymuş olur (Nara, 2003). Her iki işleme modunda da öğrenciler, okuma becerilerini geliştirmek için farklı stratejiler geliştirmeli ve kullanmalıdır.

Okuma stratejileriyle ilgili yapılan araştırmaların sonucuna göre; başarılı olan okuyucular strateji kullanımında daha etkilidir. Ayrıca etkili okuyucular okuma metninin zorluğuna göre farklı stratejileri kullanabilirler ve tek bir stratejiyi defalarca kullanmak yerine birden fazla stratejiyi aynı anda kullanabilirler. Bu doğrultuda etkili okuyucuların daha çok anlam üzerine odaklanırken, okuma becerisi düşük olan okuyucuların ise daha çok metin içinde geçen kelime ve dilbilgisi yapısı üzerine odaklandıkları belirlenmiştir. Okuma stratejileri öğretilebilir ve bu stratejilerin  ğretimi okuduğunu anlama eğitiminin temel bir parçası olmalıdır. (Pressley, 2006; Anderson, 2005; Hudson, 2007; Gascoigne, 2005). Öğrenciler bir metni okurken birçok okuma stratejisinden yararlanabilir. Hangi stratejinin kullanılacağına bireysel farklılıklara, okuma metninin türüne ve okuma amacına göre karar verilebilir.

Yabancı dilde okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan araştırmalar, uzman okuyucuların metinleri anlamak için bir dizi beceri ve stratejileri uyguladığını göstermiştir (Duke ve Pearson, 2009). Alanyazında, yabancı dilde okuduğunu anlama becerileri    seviyede ele alınmaktadır: Bunlar düz kavrama, çıkarımsal veya yorumlayıcı ve eleştirel veya değerlendirmeye yönelik anlamadır (Abbaid, 2006, s.26; Basaraba vd., 2013, s. 353; Shehata, 2006, s.109- 110).

Ayrıca yukarıda bahsedilen okuduğunu anlama düzeylerine Billy (2008) ve Helwa (2010), yaratıcı seviye olarak bilinen yeni bir okuduğunu anlama düzeyi eklemiştir. Yaratıcı (en yüksek) okuma seviyesinde, okuyucu metinle ilgili yeni ve kişisel bir ürün ortaya çıkarabilir. Yaratıcı okuma etkinliklerine örnek olarak alternatif bir başlık önermek, metni özetlemek veya metnin bir kısmını veya tamamını yeniden yazmak verilebilir.

McWhorther (1994) okumanın düşünmeyle ilişkisine vurgu yaparak, önemli fikirleri tanımlama ve karşılaştırma, değerlendirme ve uygulamada etkin bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Okuma eylemi, yaratıcılık için zemin oluşturulmasına yardımcı olurken, aynı zamanda okumayla birlikte yaratıcılık da geliştirilebilmektedir. Yaratıcı okuma etkinlikleri üzerinden öğrenen, hem kavram üretme hem de kavram birleştirme eylemlerini gerçekleştirerek alıcı bir dilsel beceri olan okumayı, verici bir dilsel beceriye dönüştürebilmektedir (Uzun, 2009). Alanyazında yapılan araştırmalarda, okuma ve yaratıcılık arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Scanlon, 2006; Sturgell, 2008; Wang, 2012; Ritchie vd.,2013). Bu doğrultuda yaratıcılığın ortaya

çıkması için gerekli olan farklı düşünebilme ve bunun aktarılabilmesini sağlayan ifade becerileri okumayla kazandırılabilir.

2.4. İNGİLİZCE OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN GEREKEN İDEAL ÖĞRENME ORTAMLARI

İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin aktif katılım sergiledikleri, ilgi çekici ve yenilikçi öğrenme deneyimleri sunan, öğrencilerin keyif aldıkları bir öğrenme ortamının hazırlanması önem arz etmektedir. Allen (2000)'e göre öğrencilerde okuma becerilerinin geliştirilmesi için, kendilerini güvende hissedebilecekleri ve birbirlerine saygı duydukları, aktif bir öğrenme ortamı önemli bir gerekliliktir. Tablo 3'de öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmek için ideal öğrenme ortamlarının tasarlanmasında dikkat edilmesi gereken faktörler verilmiştir.

Tablo 3. İngilizce Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde İdeal Öğrenme Ortamlarının Özellikleri

İdeal öğrenme ortamı için gerekenler	Çözümler
Güven veren, karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler	-sınıf etkileşimleri, okuma zamanı ve rutinler için bazı “temel kurallar” üzerinde öğrencilerle birlikte anlaşmaya varmak -öğrencilerin beklentilerini açıkça ortaya koyması
Otantik öğrenme deneyimleri için özel zaman	-sınıf programları: Her hafta bir kez veya daha fazla düzenli oranlarda artan okuma süresi: Her derste 10 dakikalık okuma süresi
Okumak için elverişli fiziksel ortamlar tasarlamak	-arka plan müziği, sessiz okuma köşeleri, rahat ortam, mobilya ve uygun aydınlatma kullanımı
Öğrencilerin katkılarını ve bakış açılarını dikkate almak	-tutarlı ve düzenli öğretmen ve akran desteği -öğrencilerden okuma yazma alışkanlıklarını, okumadaki hedefleri ve tercihlerini ve öğrenmeye yönelik algılanan engelleri saptamasını ve yansıtmasını isteyen anketler kullanma -okuma hedefleri, başarıları ve karşılaşılan zorluklar hakkında düzenli öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması
Eğlenceli okuma deneyimleri	-öğrencilere düzenli olarak yüksek sesle okuma -okuma deneyimlerinin informal paylaşımı için zaman ayırma
Okumada herkes için uygun tek bir yaklaşımdan kaçınarak, farklı ilgi ve ihtiyaçlara yönelik teşvik edici ve amaçlı sınıf aktiviteleri	-Kitap Kulüpleri, Okuma Grupları, Okuma Çemberleri, zaman içinde uzmanlaşmaya olanak veren karşılıklı okuma programları (Berchervaise ve Sneddon, 1995).
Olumlu okuma davranışları, tutumları ve etkili okuma stratejilerinin bir arada modellenmesi (öğretmen ve öğrenciler tarafından)	-okuma sırasında ses tonu, duraklamalar, tahminler, hipotezler vb. belli bir amaç doğrultusunda okuma konusunda çok sınırlı deneyime sahip olan öğrenenler üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilir.

Tablo 3 (Devam). İngilizce Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde İdeal Öğrenme Ortamlarının Özellikleri

İdeal öğrenme ortamı için gerekenler	Çözümler
Okuma deneyimini yazma, konuşma, dinleme, görüntüleme ve temsil etme ile bütünleştirmek	-öğrencilerin resmi yollarla değerlendirilmesi dışında yaptıkları okumalar hakkında konuşma fırsatı oluşturmak -okuma dergileri, bloglar, webquest vb. kullanımını teşvik etmek -Farklı amaçlarla okumak için harcanan zaman okuma ve yazma yeterliliğini eş zamanlı geliştirir.
Teknolojiyi anlamlı ve yaratıcı yollarla okumaya entegre etme (örn. e-kitaplar, sesli kitaplar, uygulamalar)	-öğrencilerin seçimleri doğrultusunda basılı ve dijital formlarda okumaya teşvik etmek, -öğrencileri okumalarıyla ilgili dijital kaynaklar yaratmaları konusunda teşvik etmek

Kaynak: Manuel ve Brindley, 2012

Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesinde yalnızca doğru/yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma vb. etkinliklerin kullanılması yetersiz kalmaktadır. Tablo 3’de de belirtildiği gibi, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, okuma metni ile etkileşim kurabildikleri, metnin konusu ile ilgili kendi görüşlerini sunabildikleri, fikir alış veriş yapabildikleri, etkili okuma stratejilerinin kullanıldığı, farklı ihtiyaç ve ilgilere karşılık verebilen, teknoloji ile entegre olmuş, eğlenceli okuma deneyimleri sunan ve bu doğrultuda yaratıcı okuma becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamının tasarlanması gerekmektedir.

3. YARATICI OKUMA

Okuma, okuyucunun okuma metni üzerinde hayal gücünü kullanarak kendisini yaratıcı düşünce ile ifade etmesi söz konusu olduğunda, yaratıcı bir sanat olarak düşünülebilir (Small ve Arnone, 2011). Sanat Konseyi Raporu'na göre, okuma sırasında okuyucu okuma metni ile etkileşim halinde olduğunda, okumanın yaratıcı olduğu söylenir (Creative Research, 2009). Yaratıcı okumaya örnek olarak; okuyucunun kitaptaki karakterlerin dünyasına girmesi yönünde cesaretlendirilmesi, olayların yaşandığı ortamı hayal etmesinin sağlanması ve hatta karakterlerden biri gibi hissetmesi verilebilir. Bu rapor okuma metninin okuyucu üzerinde mutluluk, üzüntü, korku, pişmanlık, zevk vb. gibi duygusal bir etki bırakacağını da açıklamaktadır. Bu nedenle, bazı değişikliklerin okuyucu üzerinde uzun süreli bir etkisi olacaktır ve bu da okuyucuların olaylar karşısında farklı ve olumlu yönde bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Moorman ve Ram (1994), yaratıcı okumayı okumanın merkezi olarak kabul etmektedir. Okuyucunun metinle etkileşim kurması, yaratıcı okumanın gerçekleşmesi

için bir ön şarttır; bu durumda okuyucular metni kendi ön bilgileri ile bütünleştirmek durumundadır. Yaratıcı bir şekilde okuyabilmek için, bir kişinin çeşitli düzeylerde yetenekli bir okuyucu olması gerekir. Bu düzeyler basitten karmaşığa doğru; kelimelerin konuyla ilgili kavramlara dönüştürülmesi, okuma metni ile etkileşim kurulması ve metindeki unsurları modellemek için karmaşık zihinsel süreçlerin tasarlanması olarak açıklanabilir. Ghaith ve Obeid (2004) yaratıcı okumanın, yazar tarafından sunulan materyalin ötesine geçerek yeni fikirler üretmeyi ve okunanları uygulamayı gerektirdiğini belirtmiştir. Holden (2004) okumanın yaratıcı doğasını tanımlarken okuyucunun “kelimeleri gerçeğe dönüştürdüğü, kendisini metinde tanımlanan durumlara koyduğu ve zihninde sahneleri canlandığı” ifadelerini kullanmıştır. Nardelli (2013), okumayı dört boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar algılama, anlama, reaksiyon ve bütünleşme diye adlandırılmaktadır. Bu anlamda reaksiyon ve bütünleşme yaratıcı okuma alanını göstermektedir. Sever (2010) bireylerin, okurken yazarın anlattıklarını algılamak, kendi deneyimleriyle birleştirmek, hayal gücüyle anlamlandırarak kişisel tepkiler oluşturmak ve yeniden yaratmak durumunda olduklarını ifade etmiştir. Moorman ve Ram (1994)’e göre, okunan materyalde farklı ya da yeni olanı arama olarak tanımlanan yaratıcı okumanın temelinde, yaratıcılık ve görünmeyeni fark etme vardır. Benzer şekilde Kuantum öğrenmeye göre, bireyin kendi doğrularını oluşturması, sorgulaması, tımdengeliinci düşünciyi esas alarak olguları gerçekleştirdiği ortamın koşullarına göre değerlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca, gerçekliklerin bütün olarak algılanması, bireye öznel bir bakış açısı kazandırılması, kesin yargılardan kaçınılması ve herkesin farklı geçmiş yaşantılara sahip olduğu düşüncesinden hareketle her bireyin olay ve olgulara ilişkin algılarının da farklılık olabileceği anlayışının kazandırılması gerekmektedir (Çakmak, 2009). Bu doğrultuda kuantum öğrenme ortamı esas alınarak tasarlanan bir ortamda öğrencilerin okuma metninden anladıklarını kendi yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeni anlamlar oluşturabilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Yaratıcı okuma, eleştirel okumayla iç içedir. Eleştirel okumada okuyucu, metinde anlatılmak istenilenlerle karşılıklı bir etkileşim sürecine girerek sorgulayıcı bir bakış açısıyla metinden çıkarımlar yapmaktadır. Bu doğrultuda eleştirel okuma, genel anlamda bir değerlendirme ve sonuç çıkarma gerektirirken, yaratıcı okuma ise serbest çağrışım ve hayal gücünün kullanımını içermektedir. Bu çağrışımlarda kesin ve net doğrulardan söz edilememektedir (Aytan, 2016a). Yaratıcı okuma kapsamında

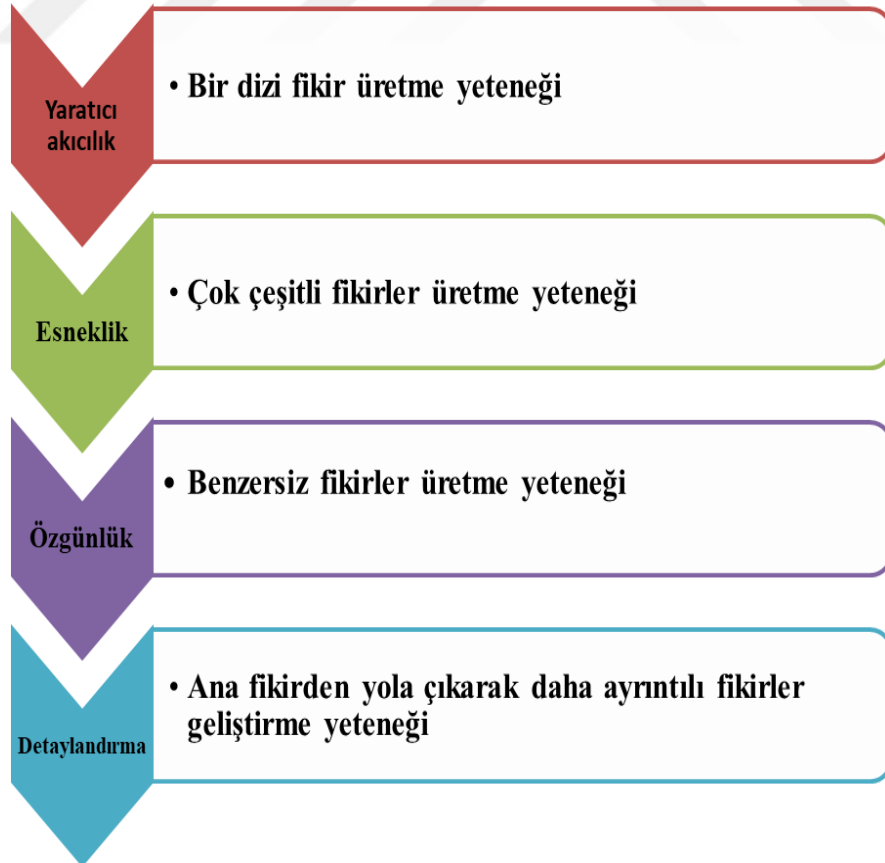
öğrencilerden gelen tüm yanıtlar doğru ya da yanlış olduğu ayırt edilmeksizin kabul edilir.

3.1. YARATICI OKUMANIN BOYUTLARI

Smith (1974)'e göre yaratıcı okuma temel olarak yakınsak yaratıcı okuma ve ıraksak yaratıcı okuma olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Okuyucunun yazarın görüşleri ile kendi görüşlerini harmanlayarak metinde geçen sorunlara çözüm bulması yakınsak yaratıcı okumadır. Okuyucun başarılı olabilmesi için kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini mantıklı bir şekilde birleştirmesi gerekir.

İraksak yaratıcı okumada okuyucu yaratıcı fikirlere ulaşır. Özgün fikir ve görüşler oluşturulurken, okuma metninden çıkarılan düşünce ve fikirler başlangıç noktası olarak görülür. İraksak yaratıcı okumanın etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, kişinin zihninin özgürleştirilmesi ve halihazırda olan görüş, düşünce, gelenek ve göreneklerden bağımsız olması gerekir. İraksak yaratıcı okuma, ıraksal düşünme sürecini gerektirir. İraksal düşünme yeteneği, Şekil 8'deki bileşenleri içine alan kapsamlı bir kavramdır (Lee, 2013).

Şekil 8. İraksal Düşüncenin Bileşenleri



Kaynak: Lee, 2013.

Buna göre, yakınsak ve ıraksak yaratıcı okumaların sadece birinin ön plana çıkarılmadan, uygun görülen durumlarda birbirini tamamlayacak bir şekilde kullanılması önemli görülmektedir.

Yaratıcı okuma doğrultusunda birey metin ile etkileşime girerek okuma sürecinde aktif bir rol üstlenir. (Uzun, 2009). Torrance (1970)'a göre yaratıcı okuma süreci sırasında yapılabilecek etkinlikler, okunulanların zihninde canlandırılması, metindeki ayrıntılara odaklanma, okunanları yeniden tasarlama ve okuma metninin ötesini düşünme olmak üzere dört aşamada ele alınmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde yaratıcı okuma aşamalarının kuantum okuma aşamalarına benzer nitelikte olduğu, yalnızca son aşama olan okunanların ötesinde düşünme aşamasında farklılık gösterdiği görülmektedir.

3.2. YARATICI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Yabancı dil derslerinde uygulanan okuma etkinlikleri değerlendirildiğinde, genellikle okuduğunu anlama ve kelime bilgisini geliştirme ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin temel bir okuma becerisi kazanmasını sağlayabilir, ancak öğrencilerin bu etkinlikler aracılığıyla yaşam boyu yaratıcı bir okur olmalarını sağlaması mümkün görünmemektedir (Small ve Arnone, 2011). Yaratıcı okumanın öğretim programlarına dâhil edilmesi yoluyla, öğrenciler açık bir zihinle ve eğlenerek okurlar. Buna bağlı olarak öğrenme ve anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir (Yasemin, 2020). Öğrenme ortamlarına yaratıcı okuma etkinliklerinin dâhil edilmesi, yabancı dilde okuduğunu anlama sürecine yeni bir boyut getirmektedir.

Yaratıcılığın geliştirilmesi sürecinde, Burton (2010) tarafından açıklanan adımlar, aynı zamanda yaratıcı okuma sürecinin geliştirilmesinde uygulanabilir (Lee, 2013). Bu adımlar hazırlık, kuluçka, analiz, sentez, üretim ve doğrulama olmak üzere altı aşamada özetlenebilir.

- Hazırlık aşamasında öğrenciler şiir veya okuma metni ile ilgili çalışırken, öğretim programındaki şiirlere ya da metinlere bakılarak, onları öğrencilerin bireysel deneyimleri ile ilişkilendirmenin yolları aranır.

- Kuluçka aşamasında, öğrenciler gözlerini kapatır ve şiir ya da okuma metinlerini dinler.

- Analiz aşamasında şiirlerin özelliklerini tüm duyularını kullanarak inceler.

- Sentez aşamasında, öğrenciler şiir ya da okuma metnindeki fikirleri bireysel alıştırmalar ya da grup tartışmaları yoluyla birleştirir.

- Üretim aşamasında, öğrenciler öğrendiklerini deneyimleri ile birleştirerek kendi şiirlerini oluşturur.

- Doğrulama aşamasında ise, ürünlerini diğer öğrencilerle paylaşır.

Okumanın yaratıcı bir etkinlik olabilmesi için, okuyucunun metne ilişkin kendi yorumunu katması ya da okuduğu metin hakkında tartışma yapma gibi etkinliklere katılımını gerektirir. Yabancı dil seviyesi başlangıç düzeyinde olan çocuklarda ise, yüksek sesle okuma ve metinle ilgili bir performans sergileme yaratıcı okuma becerisini geliştirebilecek etkinliklere örnek olarak verilebilir. Okuyucu kitap veya metinde geçen karakterlere kendi yorumunu katarak seslendirmeye çalışır ve bir olayı tarif ederken kendi bakış açısını katarak kurguyu zenginleştirir (Creative Research, 2009). Bu durumda örneğin seyahat, insanların yaşamları, gerçekler ya da kurguya dayalı konular dahil okuma konusu ne olursa olsun, okuyucu okuma metniyle etkileşime girdiğinde, yaratıcı okumanın gerçekleştiği söylenebilir. Diğer bir deyişle öğrencilerde seçim özerkliğini teşvik eden, kendileri için hem ilginç hem de anlamlı okuma materyallerini seçebildikleri bir ortamda yaratıcı okuma motivasyonu geliştirilebilir (Small ve Arnone, 2011). Sonuç olarak yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde seçilecek okuma metnlerinin konusunun gerçek yaşam deneyimlerini içeren ve öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirebilecek şekilde tasarlanması etkili olacaktır.

Yaratıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerden metinde anlatılmak istenilen sosyal problemlere yazarın tavsiye ettiği çözüm yollarından farklı çözümler üretmeleri istenebilir. Okuyanlardan eksik bırakılmış bir şiire bir satır eklemeleri istenebilir. Öğrencilerden metnin karakterini tanımlamak için benzetmeler ve canlandırmalar geliştirmeleri gibi yollarla yaratıcı okuma gelişimine katkı sağlanabilir. (Smith, 1974). Yılmaz (2014), yaratıcı okuma etkinliklerini merak uyandırma, aktif/etkileşimli okuma ve okuma metniyle ilgili sanatsal etkinlikler yapma olmak üzere üç grupta ele almıştır. Merak uyandırma aşamasında, okuma metninin başlığı hakkında konuşma, metinde yer alan bir görselden ya da anahtar kelimelerden yola çıkarak metnin konusu ile ilgili tahminlerde bulunma etkinlikleri yapılabilir. Aktif/etkileşimli okuma aşamasında, okuma metninin imkân sunduğu yerlerde metinle ilgili nesneler, mimikler, beden dili ve sesin kullanılır. Örneğin metnin uygun yerlerinde, konuyla

ilişkili materyallerin öğrenciler tarafından sınıfa getirilmesi istenerek okuma sürecinin görselleştirilmesi mümkündür. Ayrıca metinde vurgulanan duygulara uygun ses tonu ile diyalog kısımlarının okunması ve metinde geçen eylemsel ifadelerin (uyuma, koşma, yemek yeme vb.) basit hareketlerle canlandırılmasının sağlanması da etkileşimli okuma etkinliklerine örnek olarak verilebilir. Okuma metniyle ilgili sanatsal etkinlikler yapma aşamasında, okuma metnindeki karakterin oyun hamuru, resim ve kolaj gibi çalışmalarla görselleştirilmesi, metnin bir paragrafının ya da okuma metni ile ilgili fikir ve düşüncelerin resmedilmesi örnek etkinlikler olarak yapılabilir.

Small ve Arnone (2011)'e göre öğrencilerde yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- Okuyucular okuma metninin ne hakkında olduğunu başlığından tahmin etmeye çalışırlar. Metni okuduktan sonra benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırırlar.
- Öğrencilerin okumalarını yönlendirirken “Daha sonra ne olacak?” ve “Neden böyle düşünüyorsun?” gibi sorularla düşünmeye sevk edilebilir.
- Okuma metninde yer alan görsellerdeki nesnelerin, gerçek hayattaki temsilleriyle renk, boyut ve özellikleri açısından karşılaştırılması istenilebilir.
- Okuyucular okuma metninde geçen karakterlerin değerlendirilmesi yapar.
- Okuyucular hikâyeye sözlü, resimle ya da yazılı bir şekilde farklı bir son yazar.
- Okuyucular “Siz aynı durumda olsaydınız ne söylediniz? Daha önce hiç böyle bir olayla karşılaştınız mı?” gibi algılarını ve hislerini ortaya çıkaran soruları yanıtlar.
- Okuyucular hikâyede yer alan olayları kendi değer yargıları açısından değerlendirir.

Smith (1974) ve Aytan (2016b) öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için öğretmenlere birtakım önerilerde bulunmuştur. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Yaratıcı düşünmeyi harekete geçirebilecek metinler seçilmelidir.
- Öğrencilere düşünmeleri ve fikir sunmaları için yeterli zaman verilmelidir, çünkü yaratıcı okuma etkinlikleri zaman alıcıdır.
- Öğrencilere yaratıcı okuma sürecinde ortaya çıkan sıradışı fikirlerini paylaşmaları için imkan sunulmalıdır.

- Öğrencilerin yaratıcı fikirleri bir başkası ile karşılaştırılmamalı, derecelendirilmemeli veya doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmemeli, fikirlerini açıklama konusunda cesaretlendirilmelidirler.

- Öğretmenlerin psikolojik, fiziksel, sosyal ve duygusal şartların sağlandığı bir sınıf ortamı tasarlayarak, yaratıcı düşünme için elverişli hâle getirmeleri gerekmektedir. Zihinsel olarak rahat bir sınıf ortamının düzenlenmesi sağlanmalıdır. Bu doğrultuda öğrenciler arasında güzel bir uyum oluşturularak tüm öğrencilerin fikirlerine saygı gösterilmeli ve sundukları fikirler ihmal edilmemelidir.

Roodi (2007) öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için öğretmenlere birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Yaratıcı okuma metninde geçen öyküye abartılı unsurlar eklenerek canlandırma çalışmaları yapılabilir. Ayrıca öykünün bir paragrafı ya da bir bölümü dikkate alınarak drama etkinlikleri düzenlenebilir. Bir öğrenci öyküyü sesli bir şekilde okurken, diğer öğrenciler onu canlandırabilirler.

- Okuma metninde geçen kelimeler dikkate alınarak, bu kelimelerle ilgili resim çizdirme, şarkı yazma ya da drama yapma etkinlikleri uygulanabilir.

- Okuma metninde geçen öyküye alternatif bir son yazdırılarak yaratıcı bir etkinliğe dönüştürülebilir.

- Öğrencilere “şimdi öykünün içindeki karakter sen olsaydın ne yapardın?” şeklinde hayal gücünü kullanmalarına yönelik sorular sorarak, gelen yanıtları eleştirmeden çalışma günlüklerine yazmaları istenebilir.

- Okuma metninin okuyucu üzerinde bıraktığı duyguları açığa çıkaracak sorular sorulabilir. Örneğin, “Okuma metni sende ne tür duygular oluşturdu? Sınıftaki arkadaşlarının metni beğenip beğenmedikleri hakkındaki düşüncelerin neler? Bu kitabı arkadaşlarına okuması yönünde tavsiye eder misin?” şeklinde sorular yöneltilerek hislerin açığa çıkması sağlanabilir.

- Okuma metni sonrası, öğrencilerin zihinlerinde ne gibi yeni fikir ve düşüncelerin oluştuğunu ortaya çıkaran sorular sorulabilir.

- Öğrencilerin okuma metninde yer alan karakterlerle empati kurmasını sağlayacak yönde bazı sorular sorulabilir. Örneğin, “Öyküde ilgini çeken karakter, deneyim, duygu ya da olaylar nelerdir? Okuma metnindeki hangi karakteri kendine

yakın buldun? Neden? Bu öyküde arkadaş olmak isteyeceğin bir karakter varsa kimdir? Neden? Kendini ya da bir arkadaşını okuma metnindeki karakterlerle karşılaştır mısın?” gibi sorularla empati yeteneği geliştirilebilir.

- Öğrencilerden sınıfa görseller, kelimeler, resimler vb. getirmeleri istenerek bu materyallerle kolaj çalışması yapmaları istenebilir. Bu doğrultuda bir okuma metni görselleştirilebilir. Sonrasında soru-cevap etkinlikleriyle yapılan kolaj çalışmaları değerlendirilebilir.

- Okuma metninde verilen durumlarla ilgili sonuç çıkarma etkinlikleri yapılabilir. Okuma metninde verilen ipuçları kullanılarak sonuca varmaları istenebilir.

Yaratıcı okuma becerilerinin gelişiminde öğretmenler yol gösterici bir rol oynamaktadır. Öğretmen kullanılacak okuma materyallerinin öğrencilerin dil düzeyi, yaş, ilgi ve duygusal durumlarına uygunluğunu belirleme ve okuma metninin öğrencilerin ihtiyacını karşılamada uygun özelliklere sahip olması konusunda önceden hazırlık yapma gibi önemli görevler üstlenir (Çotuksöken, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin, yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin hayal güçlerini geliştiren, eleştiri ve yargılamadan uzak, destekleyici dil kullanmaları önem arz etmektedir.

3.3. YABANCI DİLDE YARATICI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Yaratıcı okumada öğrenenden beklenen, okuma metninde anlatılan durumu zihninde imgeleştirerek canlandırması ya da farklı biçimlerde kurgulamasıdır (Ghaith ve Obeid, 2004; Holden, 2004; Moorman ve Ram, 1994; Small ve Arnone, 2011; Torrance, 1970). Bu anlamda kişinin ana dilinde ya da yabancı dilde yazılan metin üzerinde düşünerek hayal kurması, dilden bağımsız olarak imgelerle gerçekleşen bir süreçtir. Alanyazında yapılan araştırma sonucunda, yabancı dilde yaratıcı okumanın ana dilde yaratıcı okumaya benzer süreçlerde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. (Alyousef, 2006; Chen, 2018; Hassan vd., 2018; Ferrer ve Staley, 2016; Lee, 2013). Yaratıcı okuma süreci gerçekleşirken, öğrenci okuma metni ile girdiği etkileşim sonucunda zihninde oluşturduğu farklı çözüm yollarını ya da metnin konusuna ilişkin tahminlerini yabancı dilde gerçekleştirmektedir.

Yabancı dil sınıflarında yaratıcı okuma becerilerini geliştirilmesinde, amaçlı ve kapsamlı okuma olarak daha önce de bahsedilen iki popüler bakış açısı üzerinden ders planlanması yoluna gidilebilir (Ferrer ve Staley, 2016). Amaçlı (yoğun) okuma, “her metnin en üst düzeyde anlama için dikkatlice ve bir amaç doğrultusunda okunmasını”

gerektirirken (Aebersold ve Field, 1997, Akt; Hedgcock ve Ferris, 2009), kapsamlı okuma “okuma alışkanlıklarını kazandırmayı, kelime bilgisi ve cümle yapısı bilgisini geliştirmeyi ve okuma isteğini teşvik etmeyi” amaçlamaktadır (Richards vd., 1992). Bu iki yaklaşım, yabancı dil sınıfında okuma becerisini geliştirmek üzere, birbirini tamamlayıcı bir şekilde birleştirilerek öğrencilerin yaratıcı okuma becerisi geliştirilebilir.

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede, hangi dil öğretim yönteminin uygulanacağına ilişkin karar, öğrencilerin dil bilişsel düzeyi, dil yetenekleri, kişisel özellikleri, motivasyonları, sosyal faktörler ve durumsal destek gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Öğrencilerin dil düzeyi uygun olduğunda ve metni kavramaları ve üretmeleri için başka faktörler yeterli olduğunda, görselle ilgili çıkarım yapma ya da öykü yazma performansları gerçekleştirilebilir. Bu aşamada öğrenciler sırası karışık verilmiş görsellerdeki olayların oluş sırasını belirleyerek kendileri öykü ya da diyalog yazarlar. Öğrencilerin dil düzeyi veya dil kaynakları sınırlıysa, öğretmenler yalnızca basit resim açıklamaları şeklinde yaratıcı okuma aktiviteleri uygulayabilir (Lee, 2013). İngilizce öğretmenleri kendi sınıflarındaki öğrencilerinin yukarıda belirtilen faktörler doğrultusunda durumlarını göz önüne alarak, dil seviyeleri ne olursa olsun, ihtiyaçlarına uygun etkinlikler üzerinden yaratıcı okuma becerilerini geliştirebilirler.

Sınıf içerisinde çoklu zeka yaklaşımı dikkate alınarak, müzik veya resim çizmeye dayalı etkinlikler yabancı dilde yaratıcılığı geliştirmeye katkı sağlayabilir (Fautley, 2004). Farklı yaşlardaki ve dil düzeylerindeki öğrenenler, müzik ve resim gibi sanatsal etkinlikler üzerinden hikâye oluşturma yeteneklerini geliştirebilirler. Hikâyeler dil öğretiminde etkilidir, çünkü öğrenciler, kendi ilgi ve düzeylerine uygun müzik, kelime ve cümleleri dinlemekten keyif alırlar (Lee, 2013). Böylece öğrencilerin yabancı dildeki seviyeleri ne düzeyde olursa olsun, sanatsal etkinliklerin işe koşulması ile birer yaratıcı okur olmaları sağlanabilir.

Yaratıcı okuma becerilerini geliştirmenin anahtarı; ilginç karakterlere ve durumlara, gerçek hayatla ilgili açıklamalara, iyi seçilmiş kelimelere ve öğrencilerin bir fikir üzerinden yazarla empati kurmasına, durumu görselleştirmesine ve düşünmesine imkân sunan materyallerin seçilmesidir. Ayrıca okumaya yönelik öğretim faaliyetleri yapılandırılırken, bilgiyi sentezleme sürecini engelleyen ve kişisel duygu ve düşüncelerini ortaya koymayı baskılayan, net ifadeler içeren sorular yerine, öğrencilere

düşünceleri için yön veren etkinliklerin planlanması önem arz etmektedir (Smith, 1974).

Yaratıcı okuma, okuyucuların hayal güçlerini kullanmalarına yol gösteren bir yaklaşım olarak yaratıcılığın gelişimini desteklemektedir. Bu anlamda beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, vızıltı grupları, grup tartışmaları ve canlandırma gibi tekniklerin kullanımı hayal gücünün gelişimine katkı sağlamaktadır. Beyin fırtınası öğrencilerde yaratıcılığı geliştirirken, özgür düşüncelerin ifade edilmesine katkı sağlar. Benzer şekilde altı şapkalı düşünme tekniği ile karmaşık problemler farklı bakış açıları ile tek tek ele alınabilmektedir (Dunn, 1979; Karaduman ve Güçlüer, 2019). Ayrıca Bataineh ve Alqatnani (2019)'nin yaptıkları araştırmada, düşünme haritalarının kullanımının yaratıcı okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı bulunmuştur. Tasarımcısı David Hyerle, düşünme haritalarını öğrenciler için anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran, görsel bir dil olarak tanımlamaktadır (Hyerle, 2011). Düşünme haritaları, öğrencilerin metne ve geçmiş deneyimlerine dayanarak bildiklerini hatırlamalarını sağlarken, bir konu hakkında yeni fikirler geliştirmelerine de olanak tanır (Neo ve Said, 2019). Her bir düşünme haritası belli bir amaç dahilinde öğrencinin görselleştirme aracılığıyla bilgiyi hatırlamasını sağlar (Long ve Carlson, 2011). Örneğin beyin fırtınası yapmak için çember harita (circle map), açıklama yapmak için konuşma balonu haritası (bubble map), bütün/parça ilişkisi kurmak için küme haritası (brace map), fikirleri detaylandırmak ve sınıflandırmak için ağaç haritası (tree map), olayları sıralamak için akış haritası (flow map) ve metinden çıkarılan fikirleri karşılaştırmak için köprü haritası (bridge map) kullanılabilir (Bataineh ve Alqatnani, 2019). Öğrencilerden okudukları İngilizce metine ilişkin amaçlarına uygun olacak şekilde yabancı dilde düşünme haritaları tasarlamaları sağlanarak, hem okudukları metni daha iyi anlamaları, hem de metinden yola çıkarak özgün fikirler oluşturmaları ile yaratıcı okuma becerileri geliştirilebilir.

Yaratıcı okumayı geliştirmenin bir diğer yolu ise işbirlikli grup çalışmalarıdır (Ferrer ve Staley, 2016). Bu tür bir işbirliği, işbirlikçi bir grubun üyelerinin birlikte çalışması, ortak bir hedefe ulaşması ve bu hedefe ulaşmada grubun her üyesinin yerine getirmesi gereken sorumluluklarının olması bakımından geleneksel grup çalışmasından farklıdır. Aynı amaca ulaşmak için, öğrenciler hedef dili bir sosyal araç olarak kullanırlar (Frances ve Martin, 2000). Öğrenciler aynı amaca yönelik olarak birlikte çalışarak, dil seviyesi daha alt düzeyde olan öğrencilerin daha ileri düzeydeki öğrenciler

tarafından desteklenebileceği bir topluluk duygusu geliştirebilirler. Bireysel çalışmanın neden olabileceği gerginlikten uzak, hedeflerinin peşinde farklı roller üzerinden tartışarak, farklı yorumlayarak, anlaşmaya vararak, müzakere ederek ve birlikte sonuçlar çıkararak yaratıcı fikirler üretebilirler (Barkley vd., 2014).

Suzanne (2015)'e göre, öğrencilerin yaratıcı okuyucular olabilmeleri için öncelikle okudukları metni iyi anlamaları gerekmektedir. Yabancı dilde yaratıcı okuma, en üst düzey okuma becerisidir ve metinde geçen ya da ima edilen anlamı kavramanın da ötesinde, bir okuyucu kendi sözleriyle özet yazarak, diğer okuyucularla konu hakkında tartışarak, hatta okuduklarından anladıklarına dayalı yeni bir fikir ya da düşünceler oluşturarak kendi anlayışını inşa edebilmelidir. Bu nedenle okuma etkinliklerinde onlara yardımcı olan daha önce de bahsedilen okuma stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olabilir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dilde okumada amaca uygun okuma stratejilerinin uygulamalı bir şekilde kullanımı sağlanarak, öğrencilerde yaratıcı okuma becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Alanyazında yaratıcı okumanın öğrencilerin okumaya yönelik algılarına, tutumlarına, metne yorum katabilme ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Aytan, 2016b; Kasap, 2019; Yurdakal, 2018). Yaratıcılık süreçleri özellikle dil öğretimi ve öğrenimi için önemlidir, çünkü bu teoriler dil öğrenme teorisiyle yakından bağlantılıdır (Grigorenko vd., 2000). Albert ve Kormos (2011), göreve dayalı öğretimde ya da iletişimsel dil öğretiminde yaratıcı dil uygulamalarının öğrenenlere pratik yapmaları ve hedef dilde anlaşılır ürünler ortaya koymaları için daha fazla imkân sağladığını belirtmiştir. Yabancı dil bileşenlerinin (kelime, fonetik, kalıp, bağlam, gramer, söz dizimi vb.) yaratıcı dil uygulamaları ile daha kolay öğrenilmesi mümkündür (Lee, 2013). Bu bağlamda öğrencinin yabancı dilde okuduğu metni anladıktan sonra zihninde tasarladığı, ön bilgileri ile ilişkilendirdiği, duyguları üzerine etkinlerini düşündüğü ve çoklu sanatsal ortamlarda uygulamaya döktüğü ortamlarda, metin içerisinde öğrenilen kelime, kalıp ve dilbilgisel yapıların daha uzun süre kalıcı olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde; ölçek, anket ya da açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama performans testleri gibi sonuç odaklı yöntemler ile görüşme, gözlemler, öğrenci ürünleri ve öz değerlendirme rubrikleri gibi biçimlendirici değerlendirme araçları, süreci değerlendirmede etkili bir veri kaynağı

sunabilir (Manuel ve Bridley, 2012). Bu araştırmada da öğrencilerin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerinin gelişimi değerdendirilirken, geliştirilen ölçekle birlikte araştırmacı ve öğrenci gñnlükleri kullanılarak bñtñncñl bir yaklaşımla değerdendirme yapılmıştır.

3.4. YARATICI OKURLARIN SAHİP OLDUĞU ÖZELLİKLER

Yaratıcı okuma becerisi her yaş düzeyinde önemli olmasına rağmen, yapılan çalışmalar özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerde daha fazla geliştiğini ortaya koymaktadır (Labuda, 1974). Ortaokul öğrencileri, ilkokul öğrencilerine göre daha zengin deneyimlere sahiptir ve lise ve daha üst yaş grubu öğrencilerinin yaptığı gibi ıraksak düşünce ağıısından hayal etmekten çekinme davranışı sergilemezler. Bu özelliklerin her ikisi de yaratıcılığı teşvik etmek için tasarlanmış okuma ile ilgili etkinliklerin başarısı için önemlidir (Smith ve Barret, 1974).

Alanyazında yapılan çalışmalara göre, yaratıcı okuma becerilerine sahip olan öğrenenler akıcılık, esneklik, özgñnlük ve detaylandırma özelliklerine sahiptir (Barrett, 2001; Bataineh ve Alqatnani, 2019; Flynn, 1997; Plakans, 2009). Ayrıca yaratıcı okurların sahip olduğu özellikler şu şekilde ifade edilmektedir (Rababah vd., 2013; Schnur ve Marmor, 2009);

- Önceki bilgileri yaratıcı yetenekleriyle birleştirerek okuma metni üzerindeki ilişkileri kavrar.

- Okuma metninin konusu ile ilgili özgñ fikirler üretir.
- Okuma metninden gerçekçi çıkarımlar yapabilir.
- Okuma metninde bahsedilen sorunları çözmek farklı çözüm yolları bulur.

Nurhadi (2004), yaratıcı okuyucuların bazı özelliklerinden bahsederken aşağıda verilen ifadeleri kullanmıştır:

- Metnin sonu geldiğinde okuma etkinliğini bitirmez.
- Okuma metninden elde ettiği fikir ve düşñnceleri, gñnlük yaşamında uygulayabilir.
- Okuma sürecinden sonra yeni fikirler edinerek, kendisi için yararlı çıkarımlar yapar.

- Okuma metnine ve kitaplara yönelik seçimini, eleştirel ve yaratıcı bir şekilde değerlendirebilir.

Yaratıcı okuma etkinlikleri aracılığıyla, öğrencilerin metnin kendisi ile sınırlı olmayan çeşitli cevaplar vermeleri, tartışma konularını belirlemeleri ve bir etkinlikte beraber çalışacağı arkadaşını seçme olanakları sağlandığından, bu durum özerklik algılarında da artışa neden olmaktadır. Öğrenen özerkliğinin artması da yabancı dil öğrenmede motivasyonun artması ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine olanak sağlar (Assor vd., 2005; Barber & Buehl, 2013; Kelly & Daughtry, 2008). Bu araştırmada düzenlenen yaratıcı okuma etkinlikleri aracılığıyla, öğrencinin okuduğu metni yalnızca kelime ve dil bilgisel anlamda kavrama boyutunda kalmayıp, kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek okumayı içselleştirmesi beklenmektedir.

4. YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Hızla gelişen teknolojiyle birlikte, insanların iletişim ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı daha da artmış ve bu durumda tüm dünyada geçerli olan İngilizce öğrenimini zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla Türkiye’de de öğrenilmesi hedeflenen yabancı dillerin başında İngilizce gelmektedir. Dil öğretimi, sadece sınıflarda öğretmen kontrolü altında gerçekleşmesi yeterli olmadığından öğrenci kendi öğrenme etkinliklerine sınıf dışında da devam etmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda son yıllarda eğitim sisteminde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaşarak, öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik sorumlulukları üstlenmelerini sağlamak gerekmektedir. Etkili bir dil öğretimi için, yönetsel sorumluluklardan bazılarının öğrencilerle paylaşılması şeklinde ifade edilen öğrenen özerkliği, etkili bir çözüm yolu olabilir (Özdere, 2015). Bu doğrultuda dil öğrenimine yönelik olarak yapılacak etkinliklerin belirlenmesinde öğretmenlerin öğrencilerle işbirliği yapmaları, öğrencilerin etkili bir şekilde dili öğrenmelerine katkı sağlayabilir.

4.1. ÖZERKLİK KAVRAMI

Alanyazında özerkliğin tanımına yönelik farklı ifadeler bulunmaktadır. Henner-Stanchina ve Riley (1978) gibi dilbilimciler özerkliğin öğrenme felsefesi olduğunu, Little (1995) ise, temel davranış kapasitesi olduğunu düşünmektedir. Noels (2009, s. 302) özerkliği, sosyal ve fiziksel koşulların etkisine vurgu yapan bir eğilim olarak ifade ederken, eğitimcilerden O'Brien ve Guiney (2001), politik, kültürel, manevi ve felsefi

boyutlara sahip daha geniş bir kavram olarak açıklamıştır. Holec (1981)'in klasik özerklik tanımı, kişinin kendi öğrenmesini yönetme yeteneği, alanyazında yaygın olarak kabul edilmektedir. Macaro (1997) ise kişinin kendisi hakkında nasıl karar vereceğini bilmesi ve bu kararları kendisinin vermesine imkân sunulması yoluyla bu yeteneğin öğrenilebileceğini savunmuştur. Benzer şekilde O'Brien ve Guiney (2001), özerkliğin temelinde seçim veya seçimlerin olduğunu ve öğrencilerin öğrenme ortamları ve yaşamlarına ilişkin yaptıkları seçimlerin, kendi yaşantılarının kontrolünü almalarına ve bağımsız olmalarına imkân sağladığını belirtmektedir.

Özerklik kavramı, öğrenen eğitimi, bağımsız öğrenme, öz yönelimli öğrenme, işbirliği yapma gibi kavramlarla ilişkilidir (Mohamadpour, 2013). Bu doğrultuda Candy (1991) özerkliği öz yönelimli öğrenme kapsamında tanımlamakta ve öğrenmenin etkinliklerden aktif olarak anlamsal çıkarımlar yapmayı içeren yapılandırmacı bir süreç olduğundan bahsetmektedir. Dickinson (1987) özerklik kavramını tanımlarken, bireyin sorumluluk tavrını ortaya koyduğu öğrenme durumuna değinmiştir ve “öz-yönelim” kavramı ile sorumluluk davranışını ortaya koymaktadır. Dickinson (1995) özerklik tanımına tutum boyutunu katmakta ve öğrenen özerkliğini bağımsız öğrenme için hem öğrenmeye hem de öğrenenin kendi kapasitesine yönelik tutumu olarak tanımlamaktadır. Bu tutum boyutu, öğrencinin sorumluluk almaya hazırlıklı olmasını ya da kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluk alma eylemine geçmesini ifade eder. Bu kuram çerçevesinde Dickinson ve Wenden (1995), özerk öğrenenlerin kendi hedeflerini belirleyebildiklerini, uygun öğrenme stratejilerini seçebildiklerini, kendi öğrenme stratejilerini izleyebildiklerini ve kendi öğrenme çıktılarını oluşturabildiklerini belirtmiştir.

Özerklik kavramını öz düzenleme kuramı doğrultusunda tanımlayan Schunk ve Zimmerman, (1994), öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencileri genellikle öğrenilecek bilgileri organize etmede ve tekrar yapmada başarılı, kendi yetenekleri, öğrenmenin değeri ve öğrenmeyi etkileyen faktörler hakkında olumlu inançlara sahip ve kendi öğrenme deneyimlerini farklı şekillerde verimli bir şekilde kontrol eden aktif katılımcılar olarak nitelendirmiştir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde, özerk öğrenenler öğrenme sürecine etkin katılım göstererek kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenirler.

Yapılandırmacılık kuramının bileşenlerinden biri olan öğrenen özerkliği (Akınoğlu, 2012), öğrencilerin bilişsel özne olan rolünü vurgulayarak, öğrenen odaklı

çalışmayı savunur. Bilgi öğretmen tarafından aktarılmaz, ancak öğrencilerin gerekli öğrenme materyalleri ve belirli durumlarda öğretmenler ve arkadaşlarının yardımıyla kendileri için anlamlı bilgiyi oluşturmaları esasına dayanır (Wang, 2014). Öğrenen ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurarak öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanır. Özerk öğrenenler kendilerine özgü öğrenme yolları ile öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak yeni öğrendikleri bilgiyi yapılandırır.

Öğrenen özerkliğinin alanyazında çok çeşitli tanımları olmasına rağmen, bu tanımların ortak vurgusu, özerkliğin kişi tarafından tercih edilen becerinin, kendi sorumluluğu altında hayata geçirilmesi ve öğrenme sürecini yönlendirme hakkının kendi kapasitesi doğrultusunda bilinçli ve gönüllü olarak gerçekleştirilmesidir (Rezalou, 2014). Diğer yandan, Littlewood (1996), özerk öğrenmeye isteklilik boyutunu ekleyerek “özerklik kavramının merkezinde öğrenenlerin yeteneği ve bağımsız bir şekilde seçim yapmak için istekliliğinin olduğunu” belirtmiştir. Aslında, özerk öğrenciler öğrenmelerinden sorumlu olarak neyi ne zaman ve nasıl öğreneceklerine karar verebilir (Sert, 2006). Bu sorumluluk, öğrencilerin kendi öğrenmelerine odaklanmalarına yardımcı olur (Harris, 1997). Benson (2007) ve Borg ve AlBusaidi (2012), öğrenmedeki özerkliğin, öğrencilerin sınıfta ya da dışarda kendi öğrenmeleri üzerinde etkin bir karar verici olarak dili öğrenme amaçlarına odaklanmalarına ve nasıl daha iyi öğrenebildikleri konusunda farkındalık oluşturmalarına katkı sağladığını ileri sürmüştür. Sonuç olarak öğrenen özerkliği kavramı, genel olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenimi süreçlerindeki sorumluluklarını ve farkındalıklarını arttırmalarını ifade etmektedir.

Tüm bu tanımlamaların ortak vurgusu dikkate alındığında, özerklik kapsamında öğrenenlerin kendi öğrenmelerine ilişkin sorumlulukları üstlenerek ve öğrenme sürecine aktif katılım sergileyerek, kendi öğrenme sürecinde gerektiğinde arkadaşları ve öğretmeniyle işbirliği içinde verilen kararlar doğrultusunda elde edilen bir öze dönme yolu olduğu söylenebilir (Benson, 2001). Alanayazına dayalı olarak yapılan tanımlamaların ortak noktası, öğrenen özerkliği kavramının; öğrenenin sorumluluk duygusu, bağımsız öğrenme ve karar verme becerileri ile ilgili olduğu, öğrenme durumlarına aktif katılım ve öğrenme sürecine katkı sağlaması gerektiğine işaret etmektedir.

4.2. ÖZERK ÖĞRENME

Özerk öğrenme, öğrencinin kendi belirlediği süreçlerde (Chene, 1983), bağımsız

olarak değer, bilgi veya beceri kazanması ya da öğrenmelerini bağımsız olarak yönlendirebilen bireylerin psikolojik bir özelliği olarak tanımlanır (Knowles, 1980; Merriam ve Caffarella 1999; Ponton 1999). Confessore ve Park (2004)'a göre özerk öğrenme, bireysel çalışma ya da grup etkileşimi gerektiren işlerin belirlenmesinde ve planlanmasında aktif bir biçimde yer alma şeklinde tanımlanmaktadır. Benson'un (2001) özerklik modelinde özerk öğrenme davranışı, öğrenme kaynaklarının ve teknolojinin bağımsız kullanımı olarak ifade edilmiştir. Bu modelde öğrenme kaynakları geleneksel öğrenme kaynakları (ders kitapları) ve modern eğitim teknolojisi (Web tabanlı uygulamalar, bilgisayar programları, CD- ROM'lar) olmak üzere iki önemli kategoriye ayrılmaktadır. Öğrencilerde özerk öğrenme davranışını sergileme eğilimi, hem geleneksel öğrenme araçlarıyla gerçekleşen öğrenmeye erişim ortamında, hem de bilgisayar destekli bir ortamda öğrenme kaynaklarının potansiyelini kullanmalarında yardımcı olmak açısından son derece önemlidir (Blin, 2004). Tüm bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması önemli bir gerekliliktir.

Özerk öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlemeler yapılır. Dickinson (1987), bireysel özelliklere göre tasarlanan öğrenme sürecinin önemine vurgu yapar. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, kendi öğrenmelerini değerlendirme ve kendi kararlarını verme gibi görevlerde etkin rol üstlenirler (Wang, 2011). Öğrenme sürecinde daha bilinçli davranan öğrenenler, kendi öğrenme sürecinde etkin rol alarak öğrenme performanslarını yükseltirler.

Özerk öğrenme ortamlarında öğrenenler bağımsız olmakla beraber bazen bağımlı davranışlar sergileyebilirler. Bu durumda özerklik tam bir özgürlüğe sahip olmak ya da gerçek anlamıyla kontrolsüz olmak değil, bireysel hareket edebilme yeteneğine sahip olmak ve özelliklerini fark ederek bilinçli tercihler yapabilmektir (Zoghi ve Nezhad, 2012). Bu doğrultuda özerk öğrenme düşüncesi, öğrencinin her istediğini yapabileceği bir öğrenme ortamı sunmaktan ziyade, öğrenciye öğrenme ortamında kendi seçimlerinin sorumluluğunu üstlenme ve sınırlarını farkına varabilme imkânı vermelidir. Lee (1998), özerk öğrenme ortamı tasarlarırken dikkate alınması gereken bazı ilkelerden bahsetmiştir. Bu ilkeler şu şekildedir:

- Öğrenenin öğrenme ortamında özerk bir şekilde çalışmaya gönüllü olması bir önkoşuldur (Gönüllülük).

- Öğrenen, öğrenme amaçlarını belirlemede, içeriği tanımlamada, uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde kendi seçimlerini yapabilmelidir (Öğrenen seçimleri)

- Özerk öğrenme sürecinde, öğrenenler istekleri ve ihtiyaçları yönünde yaptıkları tercihleri değiştirme fırsatına sahip olmalıdır (Esneklik).

- Öğretmen öğrenenlerle iyi bir iletişim kurarak, onların amaçlarını ortaya koymalarında, ders içinde uygulanan etkinliklere destek sağlamada ve dönüt vermede iyi bir rehberlik yapmalıdır (Öğretmen desteği).

- Öğrenen özerkliğinin sosyal boyutu dikkate alınarak, öğrenenin akranlarıyla işbirliği halinde, grup etkileşiminde sorumluluklarını üstlenmeleri sağlanmalıdır (Öğrenen desteği)

Özerk öğrenme ortamında öğrenenin kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda gönüllü katılım sergileyerek öğrenme hedeflerini belirlemesi, arkadaşları ile işbirlikli çalışmalarda öğrenme sürecine ilişkin sorumluluk üstlenmesi ve eğitim durumlarının belirlenmesinde söz sahibi olması beklenmektedir.

4.3. ÖZERK ÖĞRENEN ÖZELLİKLERİ

Öğrenen özerkliğinin tanımında olduğu gibi, özerk öğrenenlerin özellikleri hakkında farklı araştırmacılar ve teorisyenler tarafından farklı tanımlamalar vardır. Holec (1981) özerk öğrenenlerin özelliklerini; hedeflerini oluşturma, içeriği tanımlama, prosedürü izleme, teknik ve yöntemleri seçme ve öğrenmenin sonucunu değerlendirme olarak açıklamıştır. Karababa vd., (2010)'a göre, özerk öğrenciler strateji seçiminde bilinçlidirler ve bu stratejileri ihtiyaç duyduklarında öğrenme bağlamında uygularlar. Ayrıca özerk öğrenenler stratejileri ve stilleri diğer öğrenme deneyimlerine aktarma becerisine de sahiptir. Öğrendiği dil konusunu sentezler ve onu başka disiplinlere ve öğrenme durumlarına aktarabilir. Carr (1999)'a göre bağımsız ve özerk öğrenenler, öğrenmeye yönelik eğilime sahip, merak duygusu taşıyan, hedefleri için çaba gösteren, öğrenilen şeylerin gelecek için faydalarına odaklanan ve problem çözmede başarılı bireylerdir. Hedge (2000)'e göre özerk öğrenenlerin özellikleri;

- İhtiyaçlarını bilir ve hedeflerine ulaşmak için öğretmenle birlikte verimli bir şekilde çalışır.

- Ders dışında da öğrenmek için gayret gösterir.

- Sınıf temelli materyaller üzerinden kendi bilgilerini inşaa ederler.
- Kaynakları bağımsız olarak nasıl kullanacağını bilir.
- Aktif bir şekilde düşünerek öğrenebilir.
- Öğrenmeyi geliştirmek için gerektiğinde öğrenme stratejilerini ayarlayabilir.
- Öğrenmede zamanı etkili bir şekilde yönetebilir.

Bitlis (2011), özerk öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olduklarını ve öğrenme amaçlarını ihtiyaçlarına göre belirleyebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca, özerk öğrenciler amaçlarına ulaşmak için uygun yöntem ya da teknikleri seçebilirler. Little (1991)'a göre özerk öğrenenlerin birtakım karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Belirtilen hedefe ulaşmak için amaç ve yöntemleri belirlemek,
- Göreve aktif olarak katılmak,
- Kendini motive edebilmek,
- Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak,
- Öğrenme stilleri ve stratejilerini bilmek,
- Öğrenme sürecini kontrol etmeye istekli olmak,
- Dersin amacına uygun araç gereçleri ve tekniklerini seçmek,
- Öğrenme sürecini değerlendirmek şeklinde özetlenebilir.

Özerk öğrenenler daha etkin ve verimli öğrenirler çünkü düzenli olarak kendi öğrenme süreçlerini yansıtmaya eğiliminde olurlar ve bu nedenle kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ele alırlar. Bu nedenle, kendi öğrenmelerini yönetirken, öğrenmeye yönelik motivasyonlarında düşüş olmadan genellikle proaktiftir ve öğrenme sürecinde risk almaya isteklidir (Lan, 2018). Alanyazında tepkisel özerklik ve proaktif özerklik ayrımından bahsedilmektedir (Littlewood, 1996). Benson (2001) proaktif özerkliğin, öğrenme yöntemleri ve içeriği üzerinde kontrol sağlanması olarak anlaşılabileceğini, tepkisel özerkliğin ise sadece yöntemler üzerinde kontrolü içerebileceğini vurgulamıştır. Eğitimsel bağlamda düşünüldüğünde, öğrenme hedefleri ve içeriği üzerinde öğrenen kontrolünün, öğretmenler için sorun teşkil edebileceği göz

önüne alındığında, tepkisel özerkliğin daha uygulanabilir olduğu belirtilmektedir (Benson, 2008).

Farklı deneyimlere ve öğrenme kazanımlarına sahip öğrenciler, kişisel özellikleri ve farklı ihtiyaçları doğrultusunda, farklı öğrenen özerkliği özelliklerine sahip olabilirler. Bu nedenle, özerk öğrenenler kendi başlarına öğrenebilir ya da ihtiyaçlarına göre başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilirler. Öğrenenler kendi öğrenmeleri için tam sorumluluk alabilecek durumda olduklarında, tamamen bağımsız olarak öğrenebilecek kapasitede sayılabilirler. Ancak akranları ya da öğretmenlerle işbirliği, öğrencilere sorumluluklarını paylaşma ve karşılıklı olarak öğrenme şansı verir (Tham ve Tram, 2018). Sonuç olarak, öğrenenler özerk olduklarında dil öğrenmeye ilişkin olumlu algı geliştirebilir ve öz güvenleri gelişmiş bir şekilde öğrenebilirler.

4.4. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ VE ÖNEMİ

Yabancı dil öğretiminde, iletişimsel yaklaşım esas alınarak tasarlanan öğrenen merkezli öğrenme ortamları önemi kazanmıştır (Yang, 1998). Dil öğretiminde iletişimsel dil öğretiminin gelişimiyle birlikte öğrenen özerkliği kavramı da son yıllarda çok daha popüler olmuştur (Tuncer, 2012). Geçmişte dil öğretimi öğrencilerin pasif konumda olduğu ve öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bir süreçken, özerkliğin gelişimiyle beraber öğrenenlerin kendi öğrenmelerini planlayıp değerlendirdikleri bir süreç haline gelmiştir (Wenden, 1991).

Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğini destekleme, farklı kuramlar tarafından açıklanmaktadır. Öğrenen özerkliği kavramına dil öğrenme yaklaşımları açısından bakıldığında, aslında yabancı dil öğrenimi için bir önkoşuldur (Bayat, 2011). Yabancı dil öğrenme öğretme süreçlerinde, öğrenen özerkliğinin önemine vurgu yapan açıklamalar vardır. Öncelikle özerk öğrenenler dil öğrenme sürecinde daha aktif katılımcı olurlar. Ayrıca özerk öğrencilerin çeşitli etkinliklere katılma konusunda motivasyonları yüksektir. Yabancı dilin kullanımı yoluyla etkili iletişim sağlanır ve dil kullanımının gerekliliklerinden biri öğrencinin özerk olmasıdır (Zarei ve Gahremani, 2010). Yabancı dil öğrenme sürecinde özerk olan öğrenciler süreçte etkin katılım sergileyerek öğrenme motivasyonlarını canlı tutmaktadır.

Yabancı dil öğrenmede öne çıkan öğrenen merkezli yaklaşımlardan birisi de öğrenen özerkliğidir (Rezalou, 2014). Özerk öğrenme ile öğrenenler kendi öğrenme yollarının farkında olur ve bu durum etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün

kılar (Council of Europe, 2001). Öğrenen özerkliği, dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen öğrenmeyi öğrenme kavramını geliştirir. Böylece öğrenciler dil öğrenmeye yönelik kendi hedeflerini belirleyen, öğrenme durumlarını tasarlayan ve öğrenme süreçlerini değerlendiren öğrenciler, kendi öğrenmeleri üzerinde farkındalık oluşturmuş olurlar.

Benson (2001)'a göre, yabancı dil öğrenimi kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme kapasitesidir. Dil öğretiminde, öğretmen gereken tüm koşulları sağlasa bile, öğrenme ancak öğrenciler öğrenme sürecine katkıda bulunmaya istekli olduğunda gerçekleşebilir (Scharle ve Szabô, 2000). Başka bir deyişle, öğrenenlerin öğrenme sürecinde etkin bir şekilde rol almaları için, etkili bir öğrenme sürecinin öğretmene olduğu kadar öğrenciye de bağlı olduğunu fark etmeleri gerekir. Bu durum sonucun sorumluluğunu paylaşmayı gerektirir. Ayrıca, Scharle ve Szabô (2000) de öğrenmedeki başarının, sorumluluk sahibi bir tutum sergileyen öğrencilere bağlı olduğuna dikkat çekmektedir.

Little (1991), dil öğrenenlerinin hedef dilde etkili iletişim kurabilme yolunda, çeşitli sosyal, psikolojik ve söylemsel işlevleri yerine getirmek için yeteri kadar özerkliğe, bağımsızlığa ve öz güvene sahip olmaları gerektiğini iddia etmektedir. Ayrıca Macaro (2008), dil öğrenimindeki seçim ve kararların önemine yaptığı vurguda, kendi dil öğrenimlerinde seçim yapan öğrenenlerin, sadece öğrenilen dili değil, aynı zamanda bu öğrenmeye yönelik amaç ve hedeflerini de kontrol ettiğini belirtmiştir. Öğrenenlerin ne öğreneceğine dair seçimler yaparak kararlar almaları, yabancı dili kendi ana dilleri gibi benimsemelerinde büyük rol oynamaktadır (Stroupe vd., 2016). Bu doğrultuda öğrenen özerkliğinin gelişimi, açıkça önceden belirlenmiş içerik ve becerilerin ne zaman, nerede ve nasıl öğrenileceğine ilişkin basit seçimler ve kararlarla başlar ve öğrenmede önemli olan bir süreçtir.

Öğrenen özerkliği kavramı, yabancı dil öğretimi alanyazınında, materyal, içerik ve etkinlik tasarımı araştırmalarında, öğretim programlarının ve ders planlarının oluşturulmasında çokça kullanılmıştır. Örneğin, 2006 yılı Türkiye İngilizce Öğretim Programı'nda öğrenen özerkliği benimsenen kuramlar şeklinde tanımlanarak yabancı dil öğretimine getireceği yararlar vurgulanmıştır (MEB, 2006). Benzer şekilde 2018 İngilizce Öğretim Programı'nda da öğrenen özerkliği, iletişimsel yeterliliğinin temellerinden biri olarak vurgulanmıştır (TTKB, 2018). Özerk öğrenme ortamlarında, öğrencilerin özerkliklerinin geliştirebilmesi için öğretmenlere önemli roller

düşmektedir. Ancak Yurtseven ve Özaydınlık (2018)'in araştırmasına göre, uygulamada öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilere bazı konularda sorumluluk ve karar verme hakkı verildiğinde, sınıf yönetiminde ya da programın yetiştirilmesi hususunda sorunlar yaşayabileceklerinden dolayı, öğrenen özerkliğini desteklemede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesini gerektiren yabancı dil eğitiminde çok kullanılan bir kavram olan öğrenen özerkliğinin uygulamada göz ardı edildiği, bu doğrultuda öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri konusunda öğretmenlere büyük görevler düştüğü söylenebilir.

4.5. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Paiva (2005)'e göre, özerklik doğuştan gelen bir beceridir, ancak daha sonra da edinilebilir. Özerklik desteği, öğrenenlerin bireysel olarak davranışlarını düzenlemesine çevresel faktörlerin imkân sağlamasıdır (Grolnick, 2003). Bu desteğin sağlanmasında öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunmak ve karar verme süreçlerine dahil etmek gereklidir. Bununla birlikte seçenek sunma imkânı olmadığında, öğrenciye çeşitli öğrenme durumları önerilerek, konunun öğretilmesinin önemi ve gerekliliği açıklanmalıdır (Filak ve Sheldon, 2008). Öğrencideki özerklik gelişiminin, öğretmenin özerklik desteği sağlamasıyla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Little, 1995). Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine sağladığı özerklik destekleyici davranışları erken öğrenme süreçlerinden itibaren fark edebilmektedirler. Bu durum öğrencilerdeki dil gelişimini destekleyerek öğrenme süreci ve öğrenme çıktılarına katkı sağlamaktadır (Assor vd., 2002; Benson, 2001). Dil öğreniminde özerklik davranışının gelişimi, yabancı dil öğretmenlerinin desteğinden doğrudan etkilenir. Bu doğrultuda öğrencilerin özerklik algılarını geliştirmelerine ve kullanmalarına izin verilirse, yabancı dil öğrenimi daha etkili şekilde gerçekleştirilebilir.

Nunan (2000)'a göre öğrencilerde özerklik algısı, öğrenen bağımsızlığının en düşük düzeyden en yüksek düzeye kadar aşamalarına göre sıralandığı beş düzeyde gerçekleşmektedir. Bu düzeylerin içeriği ve süreç içerisinde öğrencilerden beklenen davranışlar Tablo 4'de açıklanmıştır:

Tablo 4. Öğrencilerde Özerklik Algısının Aşamaları

Düzy	Öğrenen davranışı	İçerik	Süreç
1. Düzy	Farkındalık	Öğrenciler kullandıkları materyalleri ne amaç doğrultusunda kullanacakları ve materyallerin içeriği hakkında bilgilendirilir.	Öğrenciler kendi tercih ettikleri stilleri / stratejileri belirler.
2. Düzy	Katılım	Öğrenciler sunulan çeşitli alternatiflerden kendi hedeflerini seçerler.	Öğrenciler çeşitli seçenekler arasından seçim yapar
3. Düzy	Müdahale	Öğrenciler, öğretim programının amaçlarını ve içeriğini değiştirmeye/ uyarlamaya katılırlar.	Öğrenciler görevleri değiştirir ve uyarlar.
4. Düzy	Oluşturma	Öğrenciler kendi hedeflerini ve amaçlarını oluşturur	Öğrenciler kendi öğrenme görevlerini oluşturur.
5. Düzy	Sınır ötesi	Öğrenciler sınıfın ötesine geçer ve sınıf öğreniminin içeriği ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurarlar ve tamamen özerk öğrenciler olarak katılım gösterirler.	Öğrenciler öğretmen ve araştırmacı olur.

Kaynak: Nunan, 2000.

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin farkındalık düzeyinde kendi öğrenme stratejilerini belirlemeleri, katılım düzeyinde farklı seçenekler arasından bir seçim yapmaları, müdahale aşamasında verilen görevleri kendilerine uyarlamaları, oluşturma düzeyinde kendi görevlerini oluşturmalar ve son olarak sınır ötesi düzeyince bir araştırmacı olarak konu ile gerçek yaşam arasında bir bağlantı kurmaları ve aktif katılım sergilemeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin yabancı dilde özerklik algısını geliştirmede bu aşamaları dikkate almaları ile etkili bir rehberlik sağlanabilir.

Öğrencilerin özerk öğrenme davranışlarını geliştirmeyi açıklarken, bağımsız bir şekilde öğrenmeyi; kendine erişim, öğretmen liderliğindeki özerklik, kendi kendine öğretim ve tam özerklik olarak boyutlandıran Jones (1998), bu aşamaların özerk öğrenmenin temel bileşenleri olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen liderliğindeki özerklik, öğretmen müdahalesiyle sınıf ortamında gerçekleştirilen özerk öğrenme faaliyetleri ve stratejileridir. Öğretmenler ödev verir, ancak öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine yardımcı olacak başka etkinlikler bulmalarına yardımcı olmaya çalışırlar. Böylece öğrencilerde kademeli olarak özerklik algısının gelişimi sağlanabilir.

Bir öğrencinin yabancı dil becerilerini edinmede, daha bağımsız ve özerk bir öğrenen olarak yetişmesini sağlamak için, öncelikle nasıl öğrenildiği becerisinin kazandırılması gerekir. Bu beceriyi öğrenmek zaman alan bir süreçtir ve adım adım ilerleyerek mükemmelleştirilebilir. Kavaliauskiene (2002)'e göre bu adımlar aşağıda verilmiştir:

İlk olarak, öğrencilerin öğrenme stillerini ve stratejilerini kapsayan, kendileri için en iyi öğrendikleri yolların farkında olmalarını sağlamak gerekir (Brazis ve Kavaliauskiene, 2000). Doğal olarak, öğrencilerin kendileri için en etkili teknik ve etkinliklerin neler olduğunu bulmaları zaman alır.

İkinci aşamada, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik pasif tutumlarını daha aktif bir tutumla değiştirmek, yani öğretmene daha az bağımlı olarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya teşvik etmek gerekir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin ilginç materyaller bulmalarını sağlamaktır. Örnek olarak, internette araştırma yapmak ya da internetten mektup arkadaşı bulmak, yarışmalara katılmak, sohbet kulüpleri, İngilizce kitap, gazete, dergi okumaları için cesaretlendirmek vb. verilebilir.

Son olarak, öğrencilere öğretmenle rol değişimi yapma deneyimi kazanma şansı verilmelidir. Bu durum öğretmenin geleneksel rolünü değiştirmek, karşılıklı görüşme ve fikir alış verişinde bulunma sanatını geliştirmek, öz değerlendirmenin önemini vurgulamak vb. anlamlarına gelir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kendileri tarafından tasarlanan ve yönetilen görevler ve etkinliklerle görevlerin çeşitliliği; dilbilgisi ve kelime öğretiminde oyunlar, ses ve video kayıtları, gazete, dergi gibi haber öğeleri, çeviri - siz adlandırın – vb. öğrencilerin ilgi duyacağı her şeyi kapsayabilir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim nedeniyle öğrenciler bazen sınıfta etkin katılım gösterebilirken, bazı durumlarda ilgisiz ve edilgen kalabilmektedirler (Roeser vd., 2000). Öğreneni destekleyen sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sayesinde öğretmen, öğrenciye önemli beceriler kazandırabilmekte, var olan becerilerini geliştirmekte ve öğrencinin ilgi ve merakını desteklemektedir (Reeve, 2002). Özerklik desteği sağlayan öğretmenler öğrencileri daha fazla dinler, tercihlerine yönelik sorular sorar ve öğrencilerde içsel motivasyonu artırır (Reeve vd., 1999). Böyle bir ortamda öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettiği, kendi öğrenme süreçlerine yönelik kararlar alarak içsel motivasyonlarının yükseldiği söylenebilir.

Deci ve Ryan (1985), öğrencilerde özerklik algısını arttırmak için öğretmenlerin üç temel özelliğe sahip olması gerektiğini savunmuştur. Bunlar öğrencinin duyguları, düşünceleri, beklentileri ve ilgilerini öğretim programın içeriğine uyarlaması, ders boyunca öğrencinin bakış açısını dikkate alması ve öğrencinin öz düzenlemeli motivasyonunu desteklemesidir. Bu doğrultuda özerklik desteğini sağlamada, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentilerinin göz önüne alınarak dersle ilgili farklı bakış açılarını dile getirmeleri konusunda cesaretlendirilmeleri etkili olabilir.

4.5.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Geliştirme Yaklaşımları

Öğrenen özerkliğini destekleme, farklı kuram ve yaklaşımlara dayanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğini geliştirme yaklaşımları ile ilgili yer alan farklı görüşlere rağmen, tümünde vurgulanan ortak noktalar vardır. Bu anlamda her bir kuramın öğrenen özerkliğini destekleyen belli stratejileri ve süreçleri vardır. Tüm kuramlar öğrenen özerkliğini bağlama dayalı ve değiştirilebilir bir kapasite olarak görmektedir (Benson, 2011).

Benson ve Voller (1997)'a göre, dil öğrenimi için politik, teknik ve psikolojik özerklik şeklinde tanımlanan üç yabancı dil öğrenme yaklaşımı vardır;

- Teknik özerklik, öğretmene ihtiyaç duymadan okul dışında bir yabancı dil öğrenmeyi,
- Psikolojik özerklik, öğrenen kişinin öğrenme sürecini kontrol altına alma kapasitesini,
- Politik özerklik ise, içeriği ve öğrenme süreçlerini kontrol etmek anlamına gelir. Tüm bu özerk öğrenme kavramları, insan beyninin yeni bilgiyi önceki bilgiyle ilişkilendirmeye duyduğu ihtiyaçtan dolayı, öğrenmenin önceki bilgilerle birlikte inşası yoluyla gerçekleştiğine vurgu yapan yapılandırmacılık teorisine dayanmaktadır. Bu durumda, her bir öğrenci yabancı bir dil öğrenirken bilgilerini farklı ve benzersiz bir şekilde yapılandırır (Slavin, 2010).

Benson (2001), öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik altı farklı yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlar; kaynak, teknoloji, öğrenci, sınıf, öğretim programı ve öğretmen temelli yaklaşımlardır.

4.5.1.1. Kaynak Temelli Yaklaşım

Kaynak temelli yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri konu hakkında öğrenmelerini teşvik etmek için çeşitli kaynaklarla desteklenmesi anlamına gelir. Dergiler, gazeteler, afişler, broşürler, videolar, televizyon programları, ana dili İngilizce olan bireyler, şarkılar, mektuplar ve oyunlar gibi otantik materyallerin kullanılması, öğrenmeyi desteklemek amaçlı kullanılabilir. Bu süreçte öğrenciler de materyaller üzerinde görüş belirterek sürece katkıda bulunabilirler. Bir materyal ya da kaynağın ne ölçüde yararlı olduğuna ilişkin dönüt vererek, materyal gelişimine katkıda bulunabilirler (Gardner ve Miller, 1999).

4.5.1.2. Teknolojiye Dayalı Yaklaşım

Teknolojiye dayalı yaklaşım, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için öğrencilerin farklı teknolojik araçlara ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır (Benson, 2001). Teknoloji tabanlı yaklaşımlar denince Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDÖ) akla gelmektedir. Dolan (2002) teknolojinin, öğrenen özerkliğini bireysel farklılıklar açısından desteklediğini, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaları sağlanarak böyle bir öğrenme ortamı yaratabileceğini belirtmektedir. Eğitimde ileri teknolojilerin benimsenmesi, öğrencilere yepyeni öğrenme deneyimleri sunmak için yeni fırsatlar oluşturur. Örneğin, internet ortamındaki erişilebilir eğitim kaynakları sayesinde, öğrenciler zengin bilgi ve öğrenme kaynakları elde edebilirler (Cronin 2017; Smyth, Bossu ve Stagg, 2016). Ayrıca 3D gerçeklik uygulamaları aracılığıyla otantik öğrenme fırsatı elde edebilirler (Lan vd., 2015). Bununla birlikte, giyilebilir teknoloji ve mobil kesintisiz bilgi işlemleri sayesinde, öğrenme artık alan ve zamanla kısıtlanmamakta ve bu durumda öğrenenler özerk bir şekilde çalışabilmektedir (Khaddage vd., 2016). Özerk öğrenenler, teknoloji desteğiyle çevrimiçi ve çevrimdışı öğrenme araçlarına ve kaynaklarına erişerek araştırma sorularının nasıl formüle edileceğini ve çözüm yollarının nasıl geliştirileceğini tespit ederler. Bu anlamda bilgisayar ve internet ortamını kullanan dil uzmanları, öğrencilere yaşam boyu değerli olan öğrenme becerileri ve özerk öğrenen olma stratejilerini öğretebilecek durumdadır (Shetzer ve Warschauer, 2000). Ayrıca internet üzerinden hazırlanan etkileşimli uygulamalar karar verme, seçim yapma ve işbirlikli çalışmayı gerektirdiğinden öğrenen özerkliğini desteklemektedir.

4.5.1.3. Öğrenci Temelli Yaklaşım

Öğrenci temelli yaklaşım, daha fazla öğrenen özerkliği ile öğrenenin eğitimi ve gelişimine dayanır (Benson, 2001). Wenden (1991), bazı öğrenenlerin nasıl öğrenmeleri gerektiğini fark ettiklerini, bu nedenle dil öğrenmede daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Bu öğrenenler öğrenme stratejilerini, gereken bilgi ve becerileri esnek, uygun ve öğretmenden bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak tutumu edindikleri için özerktirler. Dil öğrenme stratejileri; bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, telafi stratejileri, sosyal stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve duygusal stratejiler olarak altı grupta ele alınmaktadır (Oxford, 1990). Bu altı strateji türü ayrıca doğrudan ve dolaylı stratejilere ayrılmıştır. Doğrudan stratejiler, doğrudan dil öğrenimi ile ilgili davranışları ve faaliyetleri içerirken, dolaylı stratejiler, doğrudan hedef dili içermeyen dil öğrenmeyi destekleyen etkinlikleri içerir. Tüm bu dil öğrenme stratejilerin uygun bağlamda kullanma yeterliliğine sahip olan öğrenenler, özerklik algısı yüksek olan bireylerdir.

Esch (1997)'e göre, özerklik sadece bazı beceri ve stratejilerin öğrenciye kazandırılması şeklinde algılanmamalıdır. Bu durumda sadece strateji öğretimi yapılarak özerklik algısı geliştirilemez. Bunun yerine, öğrenenlerin stratejileri esnek, uygun ve bağımsız bir şekilde kullanmak üzere eğitilmeleri, özerk öğrenenler olmalarına yardımcı olacaktır (Chen ve Pan, 2015). Özerk öğrenenler kendileri için uygun yöntem ve stratejileri gereksinimleri doğrultusunda esnek bir şekilde kullanırlar.

Holec (1985)'e göre, öğrenen özerkliğine sahip olan bir öğrenci, öğrenmeye yönelik sorumluluğunu yabancı dil öğreniminin tüm aşamalarında gözlemlenebilecek bir şekilde hisseder. İlk aşamada, yabancı dil öğrenen birey hedeflerini belirler ve bunları başarmanın yollarını araştırır. İkinci aşamada, öğrenci gereken materyalleri toplayarak ve öğrenme hedeflerine göre gruplayarak içeriği oluşturur. Bir sonraki aşamada, uygun yöntem ve tekniklerini seçerek öğrenme etkinliklerini değerlendirir. Bu şekilde, özerk bir öğrenci öğrenmenin planlamasını yapar ve boş zamanları için avantaj elde etmiş olur. Daha sonraki aşamada, öğrenme sürecini izleyerek öğrenme hızını ve etkinlik tercihlerini belirler. Son aşamada, yabancı dil öğrenirken özerk olan öğrenci, öz değerlendirme kriterlerini belirleyerek sonuçları değerlendirir. Bu hedeflerin belirlenmesinden değerlendirmeye kadar olan aşamalar, tüm öğrenme süreci boyunca devam eder ve gereksinimler doğrultusunda değişebilir (Bayat, 2011; Bedoya, 2014). Tüm bu aşamalar öğrenen özerkliğinin üst bilişsel yönünü oluşturur.

Littlewood (1996)'un modelinde olduğu gibi, Dam (2011) da öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini planlamadan başlayarak öğrenme sürecinin sonuçlarını değerlendirme aşamasına kadar tüm bu süreçte, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olmaları gerektiğini savunmuştur. Dam (2011)'in öğrencinin yeteneklerini geliştirmeye odaklanan görüşlerinden farklı olarak Reinders ve Lewis (2008) tarafından ortaya konulan yaklaşım, öğrenmeye karşı sorumluluk alma istekliliğini artırmaya vurgu yapmaktadır.

4.5.1.4. Sınıf Temelli Yaklaşım

Öğrenen özerkliğine yönelik olarak diğer bir yaklaşım olan sınıf temelli yaklaşım, öğrenenlerin günlük ders içeriği ve sınıf içi etkinliklerle ilgili karar verme süreçlerine dahil edilmesi sağlanarak, öğrenen özerkliğinin desteklenmesini amaçlamaktadır (Benson, 2001). Sınıf temelli yaklaşımlarda, öğrencileri olabildiğince öğretmen merkezli öğretim yönteminden uzaklaştırmak esastır. Bu doğrultuda öğretmen merkezli yaklaşımlar dil öğrenimini yeterli düzeyde sağlayamadığından, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan işbirlikli öğrenmede grup üyeleri arasındaki etkileşimin, öğrencilere yabancı dil becerilerini farklı durumlarda uygulama imkânı sunduğu düşünülmektedir (Wichadee ve Orawiwatnakul, 2012). Böylece öğrenciler işbirlikli etkinlikler aracılığıyla pasif alıcı konumdan, aktif ve katılımcı bir konuma geçerler ve bu durum öğrencilerin özerklik algısında gelişime neden olur.

Her bir öğrencinin grup çalışması içerisindeki diğer üyelerle hedef dil üzerinden etkileşim kurmalarını sağlayan stratejilerin tamamı işbirlikli dil öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Kessler, 1992). İşbirlikli dil öğrenme uygulamaları öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturmaya imkân sağlarken (Cangelosi, 2000), öğrencilerin yönetsel becerilerinin artırılmasına (Good ve Brophy, 2000) katkı sağlar. Öğretmen işbirlikli dil öğrenme etkinlikleri esnasında, öğrencilerinin ihtiyaçları, öğrenme güçlükleri, güçlü tarafları ve eksikliklerini gözlemleme ve giderme imkânı bulabilmektedir (Nunan, 1992). Böylece öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik olarak bir sonraki dersini de planlama fırsatı bulabilir.

İşbirlikli öğrenme kapsamında, öğrencilerin özerklik algılarını da geliştirmeye yönelik sınıf içerisinde birlikte öğrenme, takım oyun turnuva, akademik çelişki, öğrenci takımları, ayrılıp birleşme teknikleri kullanılabilir (Johnson vd., 2000). İşbirlikli dil öğretimi öğrencilerin grup amacına ulaşmak için birbirlerine yardım etmelerini

sağladığı gibi, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları fırsatını ve yabancı dil öğrenenler için anlamlı olan destekleyici ortamı da sunmaktadır (Batdı, 2013). İşbirlikli öğrenme etkinlikleri etkin katılım, duygusal destek ve öğrenciler arasında daha fazla sosyal etkileşimi sağladığından yabancı dilin etkili öğretiminde kullanılmaktadır.

Dam (1994) özerk bir sınıfın karakteristik özelliklerini; otantik materyallerin kullanımı, grup çalışması, öğrenme sürecindeki görevlerin öğrencilerle birlikte kararlaştırılması, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri ve öğretmenin sınıfta rehber olarak rolü şeklinde özetlemiştir. Yapılan araştırmalar portfolyo kullanımı (Rao, 2012), öğrenci dergileri (Kamberi, 2013), öğrenci günlükleri (Dam, 2009; Litzler ve Bakieva, 2017), teknoloji tabanlı öğrenme (Schwienhorst, 2003; Hafner ve Miller, 2011) ve proje tabanlı öğrenme (Ramirez, 2014; Yuliani ve Lengkanawati, 2017) gibi bazı stratejilerin kullanımının öğrenen özerkliğini desteklediğini göstermiştir.

Öğrenenin özerk öğrenme algısını arttırmaya yönelik olarak sınıf tabanlı uygulanan yaklaşımlardan biri, Tholin'in (2008) özerk öğrenme sürecinin doğal bir ögesi olarak tanımladığı ve öğrencilere öğrenmeye yönelik bilinç hissini kazandırdığını ifade ettiği öz-değerlendirmedir. Gardner ve Miller (1999) öz değerlendirme, öğrencilere dil yeterlilikleri ve öğrenme stratejileri hakkında anında geri bildirim sağlayan bir kendini izleme aracı olarak görmektedir. Montgomery (2000) öz değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecini kendisinin değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Öz değerlendirme teknikleri arasında en yaygın olarak kullanılanlar kontrol listeleri ve yansıtıcı günlüklerdir (Gholami, 2016).

4.5.1.5. Program Temelli Yaklaşım

Öğrencilerde öğrenen özerkliği algısını geliştirmede diğer bir yaklaşım olan program temelli yaklaşımda, öğrencinin kontrolü Cotterall (2000)'ın yaklaşımında olduğu gibi öğretim programı çerçevesi dahilinde genişletilmektedir. Program tabanlı yaklaşımlar, öğrenenin programı bir bütün olarak kontrol etmesi düşüncesini savunur (Benson, 2001). Öğrencinin program geliştirme sürecine katılımının sağlanmasının nedenleri, öğrencilerin gereksinimlerinin ve isteklerinin belirlenmesini sağlaması, öğrencilerin bizzat kendilerinin fikirlerinin alınması ile öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması ile derse etkin katılımı da beraberinde getirmesi ve öğrencinin öğretim programında söz sahibi olması ile kendi öğrenmesi için de

sorumluluk alması ve özerklik algısının bu doğrultuda gelişmesinin sağlanmasıdır (Bloor ve Bloor, 1988).

Öğrencilere özerklik deneyimi kazandırmak üzere tasarlanan programın birtakım özellikler taşıması beklenmektedir (Trebbi, 2003). Bu programda öğrenciler;

- Kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlar.
- Yabancı dil dersi amaçları ile ilgili öğrenme materyallerini ve yaklaşımlarını değerlendirir.
- Yabancı dili öğrenmeye yarar sağlayacak seçimler yapabilir.

Öğrenen program geliştirmenin her aşamasına katılım gösterebileceği gibi, hedeflerin ve içeriğin belirlenmesinde ya da değerlendirme aşamasına katılabilir. Nunan (1998)'a göre program geliştirmeye öğrenci katılımının aşamaları; kazanımları öğrenciler için net ve anlaşılır olmasını sağlamak, öğrenenlerin kendi amaçlarını oluşturmalarına imkân sağlamak, öğrenenleri hedef dili kullanmaları, öğrenme biçim ve stratejilerini belirleyebilmeleri için öğrencileri yönlendirmek, içerik ve etkinlik seçimi yapmaları, kendi öğrenme materyallerini tasarlamaları ve öğrenenleri dil öğrenme konusunda araştırmacı bireyler olmaları için cesaretlendirmek şeklinde sıralanmıştır.

Tüm öğrenenlerin öğretim programının geliştirilmesi aşamalarına katılımlarının sağlanması, derslere etkin katılımları ve başarılarını arttırmak için büyük önem arz etmektedir (Jagersma, 2010). Öğrenciler bir dersin programı ya da hedefleri ile kendi hedefleri arasında bağ kuramadıklarında, bu durum öğrenmeleri önünde engel teşkil edebilir (Rudduck ve Flutter, 2000). Öğretmenler ayrıca, kullanılan öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilerin ne kadar anladıklarını gerçekten bilemezler. Bunun nedeni, öğretilenlerin öğrenci tarafından ne kadar algılandığının öğrenmede belirleyici faktör olmasıdır. Öğrencilere fikir ve düşüncelerini aktarma ve öğretimsel değişikliğe rehberlik etme fırsatı verilmezse, başarıları olumsuz yönde etkilenir. (Konings vd., 2010). Bu doğrultuda program geliştirmenin tüm aşamalarında öğrencilerle fikir alış verişinin yapılması, etkili bir öğretimin de gerçekleşmesine olanak sağlar.

4.5.1.6. Öğretmen Temelli Yaklaşım

Öğretmen özerkliği kavramı üzerinden öğrenen özerkliğinin geliştirilebileceğini savunan son yaklaşım; öğretmen temelli yaklaşımdır. Tudor (2001)'a göre, öğretmen öğrenenin kendi öğrenme süreci konusunda farkındalık kazanmasına yardımcı olmalı,

öğrencilerin mümkün olduğunca hedef oluşturma, yöntem belirleme, içerik ve materyal seçimi ve performans değerlendirmede görüş belirtmelerine ortam yaratmalıdır. Öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesini sağlamada öğretmene de birtakım görevler düşmektedir (Dam, 2003). Bu görevler;

Öğrenci için yararlı ve konuya uygun etkinliklerle, öğrencinin anlayabileceği arkadaşlarıyla grup çalışmaları yapmasına olanak sağlayacak sınıf ortamı yaratmak,



Öğrencinin gösterdiği ilerlemeyi değerlendirmek kadar öğrenme sürecini de değerlendirebilmesini sağlayacak çeşitli yöntemler kullanmak,



Öğrencinin neyi, neden ve nasıl öğrenileceğinin farkında olması ve öğrenme sürecindeki rolü ile ilgili farkındalık geliştirmesini sağlamak,



Öğrencinin kendi öğrenmesine ilişkin karar verme sürecine etkisi ve katılımının artırılmasını sağlamak, (etkinliklerin, grup çalışmasındaki arkadaşlarının ve materyallerin seçiminde söz sahibi olması)

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya yönelik yönlendirilmelerini sağlamak, deneyimi ve / ya da mesleki eğitimi doğrultusunda bir öğretmenin sorumluluğundadır. Dam (2003)'e göre öğrenme merkezli bir öğrenme ortamında öğretmene düşen sorumluluklar;

- Öğrencilerinden beklentilerini kendilerine açıklamak (programın amaçları, test sonuçlarında beklenenler, vb.) ve öğrencilerin kişisel hedeflerine ulaşmak için seçebilecekleri faydalı ve çeşitli etkinlikler sunmak;

- Öğrencileri organize etmenin çeşitli yollarını kullanmak ve öğrencileriyle birlikte, eş ve grup çalışması ile kendi deneyimlerine dayanarak ortak seçim kriterleri oluşturmak,

- Öğrencilerin kendi çalışmaları için uygun seçimler yapabilmelerini sağlamak,

- Öğrencilerin ders içinde yaptıklarını ya da yapmadıklarını kontrol etmek için zaman harcamak yerine, öğrencilerinin seçimlerini ve kararlarını desteklemenin

yollarını bulmak, örneğin, öğrenme sürecinde poster ve logbook (anı defteri) kullanımı gibi yararlı araçlar sunarak derse uyarlamak,

- Öğrenenlerin neyi, neden, nasıl öğrenecekleri ve ayrıca bu süreçte kendi rollerini değerlendirmenin farklı yollarını önererek farkındalıklarını desteklemektir.

Sonuç olarak Benson (2001), öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi ve özerk öğrenen bireyler yetiştirilmesini, kaynak, teknoloji, öğrenci, sınıf, program ve öğretmen temelli olmak üzere altı yaklaşım üzerinden açıklamıştır, Benson'un sınıflandırması öğrenen özerkliği alanında oldukça önemli olmasına rağmen, bu alandaki tek sınıflama değildir. Öğrenen özerkliğini Dam (2011) farklı bir yaklaşımla incelemiştir. Dam'ın teorisine göre, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde sınıf temelli yaklaşım esas alınmaktadır. Öğrenci özerkliğinin gelişimi, “öğretmen odaklı öğretim ortamından öğrenci odaklı öğrenme ortamına geçiş” niteliğindedir ve bu, öğrenen özerkliği teorilerinin temelinde yatan öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygundur. Öğretmen merkezli sınıflarda, öğrencilerin özerklik konusunda kendilerini yetersiz hissedebilecekleri görülmüştür. Buna çözüm olarak, Lewis ve Reinders, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşime girerek, yeni bilgiyi mevcut bilgileri üzerine inşa etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu anlamda Reinders ve Lewis (2008) öğrenme deneyimlerine odaklanırken, Cotterall (2000), öğrenen özerkliğinin öğretim programı perspektifinden önemini vurgulamıştır. Bu yaklaşımdaki en büyük engel, öğrenme süreci hakkında karar verme sorumluluğunun öğretmenden öğrenciye aktarılmasıdır. Bu doğrultuda öğrenme ve dil yeterliliğinin geliştirilmesi için öğrenenlerin amaçlar, dil öğrenme süreci, görevler, öğrenme stratejilerinin seçimi ve yansıtıcı bakış açısına sahip olmaları şeklinde beş ilke üzerinden belirlenen bir çerçeve ile bu zorluğun üstesinden gelinebilir.

Crabbe (1993) ve Powell (1988) gibi araştırmacılar, öğrenen özerkliğini geliştirmede, öğretmenlerin rolüne odaklandılar. Powell (1988)'a göre, sınıf içinde tamamen öğrenci merkezli ya da tamamen öğretmen merkezli bir yaklaşım olmamalıdır. Aksine, öğrencilerin bağımsız bir şekilde eleştiri getirebilecekleri ve ilgi alanlarına göre uygulama yapabilecekleri bir güven ortamı gerekir. Bu öğrenme ortamında öğretmenler ve öğrenciler bilgi paylaşımında bulunur. Kohonen (1992) tarafından belirtildiği gibi, öğretmenlerin öğrencilerin seçimlerine yönelik esnek tutum ve davranışlar sergilemeleri, öğrenen özerkliğini artırabilir. Sonuç olarak, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi, karşılıklı güven ve değer vermeyi gerektirir.

Motivasyon ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen Dickinson (1995), öğrenen özerkliği ve içsel motivasyon arasında nedensel bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Spratt, Humphreys ve Chan (2002), öğrenen özerkliği ve motivasyon arasında dinamik bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma bulgularına benzer şekilde Nunan (1997) öğrenen özerkliğini geliştirmek için beş aşamalı bir çerçeve önermektedir. İlk aşamada, öğrencinin öğretimin amaçları, içeriği ve materyalleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak gerekir. İkinci olarak, öğrenenleri öğrenme sürecine dahil etmek gerektiği belirtilmektedir. Üçüncü aşamada, hedefler ve onlara uygun iş ve işlemler belirlenirken, dördüncü aşamada, öğrenciler kendi amaç ve hedeflerini yaratırlar. Son olarak, öğrencilerin öğretim programlarında yer alan içeriği, yaratıcı bir şekilde uygulamaları beklenir. Özetle sınıf içinde bu beş aşamalı çerçeve planın uygulanması, öğrenen özerkliği geliştirebilir.

4.6. ÖZERK ÖĞRENME ORTAMI

Özerk öğrenenler, yabancı dil öğrenme sürecinde aktif rol alırlar. Eğitimcilerin büyük bir kısmı, öğrencilerin dersteki amaçları, ne öğrenmeleri gerektiği, hangi etkinlikleri kullanacakları ve her bir faaliyet için ne kadar zaman ayıracakları gibi durumlarda karar vermeleri gerektiği konusunda hemfikirdir. Diğer bir deyişle, öğrenciler özerk öğrenme ortamlarında kendi hedeflerini belirleyebilmeli ve öğrenme sorumluluklarını üstlenmelidir. Ayrıca özerk öğrenme bağlamında, öğretmenin rolü de önemlidir. Öğretmen bu süreçte kolaylaştırıcı rol üstlenir (Zarei ve Gahremani, 2010). Birchley (2003), özerk öğrenme ortamlarında öğretmenlerin rollerini; kaynak kişi, rol model, motive eden, lider, kolaylaştırıcı, danışman ve bilgi aktarıcı olarak sıralamaktadır. Diğer bir konu, yabancı dil öğrenmede özerk öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özelliklerdir. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi hedeflenen bir sınıfta, öğrencilere öğrenmelerinden sorumlu oldukları hissi verilmelidir. Öğrenilenlerin uygulama fırsatının sunulduğu grup çalışmaları ile desteklenen, öğrencilerin soru sormadan çekinmeden iletişim kurdukları, öğrenciler için ezberden uzak, anlamlı ve ilginç gelen öğrenmelerin gerçekleştiği ortamlar özerklik algısında artış sağlayabilir (Zarei ve Gahremani, 2010). Sonuç olarak öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde, etkili öğrenme ortamlarının tasarlanması ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimin üst düzeyde olması büyük önem arz etmektedir.

4.7. İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZERKLİĞİ

Grabe (2009)'e göre yabancı dilde okuduğunu anlama süreci, öğrencilerin kendi okuma süreçlerini planlama ve değerlendirme gibi bir dizi beceri ve faaliyet içermektedir. Okuduğunu anlama sürecinin amacı, anlamı oluştururken metnin farklı unsurlarını birbirine bağlamaktır. Hussein (2012)'e göre, okuduğunu anlama sürecinde o dilin kelime bilgisi ya da dil bilgisine sahip olmak yeterli değildir. Yaptığı araştırma sonucunda, okuduğunu anlama için; düşünme, değerlendirme, yargılama, hayal etme ve problem çözme süreçlerinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuyucu konuyu düşünmeli, ön bilgisi ile değerlendirmeli ve karşılaşılan sorunları çözmelidir. Irwin (2007), okuduğunu anlamayı; “kişinin kendi önceki deneyimlerini ve yazarın verdiği ipuçlarını, belirli bir sosyo-kültürel bağlamda kendisi için yararlı olan bir dizi anlam oluşturmak için kullanma süreci” (s.10) olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda okuduğunu anlama süreci analiz, sentez ve anlamayı gerektirir. Bu tanım aynı zamanda, okuduğunu anlama sürecinde ön bilgilerle yazarın fikirleri arasında kurulan bağlantının önemine de vurgu yapmaktadır.

Yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenciler farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Araştırmacının gözlemlerine göre bu sorunlar, yabancı dilde kelime dağarcığının yetersiz olması, metne uygun okuma stratejilerini belirleyememe, okuma becerilerinin zayıf olması şeklinde örneklendirilebilir. Bu durumda öğrenen özerkliğini destekleyen yöntem ve tekniklerin kullanılması, dikkati sadece belirli problemlerin çözümüne değil, problem çözme deneyimi sağlama yönünde yönlendirerek öğrencide özgüven gelişimine destek olur (Coterall, 2000). Bu nedenle, bir okuma sınıfındaki öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına ve dil becerilerine göre kendi okuma kaynaklarını ve etkinliklerini seçmelerine izin verilmelidir (Jaisook, 2015). Hart (2002)'a göre okuma becerilerine yönelik öğrenen özerkliği kavramı tepkisel ve proaktif düzey olmak üzere iki düzeyde ele alınır. Tepkisel düzeyde, öğrencilerin okuma hedeflerini belirleyerek hedef dile erişmeleri ve bu hedeflere ulaşmayı planlamaları sağlanır. Proaktif düzeyde ise öğrenenlerin okuma yoluyla kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gerekmektedir.

Grabe ve Stoller (2002)'e göre, iyi okuyucular, kendi okuma stratejilerini planlayan, süreçlerini izleyen ve kendilerini değerlendiren kişilerdir. Öğrenciler daha fazla özerklik elde ettikçe, okuduğunu anlama becerilerini geliştiren uygun stratejileri kendilerine göre uyarlayıp etkili bir şekilde kullanabilirler. Yabancı dilde okuduğunu

anlama becerisi, özerk öğrenme etkinliklerinin sınıf uygulamalarına entegre edilmesi ile geliştirilebilir (Imrie, 2007; Swatevacharkul, 2006).

Yabancı dil öğrenenlere okuma stratejilerinin öğretimi, öğrenen özerkliği algısının gelişimi için önemli bir faktör olarak görülebilir. Bunun nedeni, okuma stratejilerinin öğrencilerin farkında olmadan yabancı dili içselleştirirken ve uygulama yaparken kullandıkları eylem, davranış, adım ya da teknikler olmasından kaynaklanmaktadır (Oxford, 1990). Bu okuma stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğrenciler, öğretmene daha az bağımlı hale gelebilir ve böylece özerklik algıları gelişebilir. Diğer bir deyişle, stratejilerin öğretimi, öğrencilerin öğretmenlerine bağımlı olmak yerine okuma etkinliklerine aktif olarak katılımlarını arttırmakta; bu doğrultuda, okuduğunu anlamayı teşvik ederek, okuma motivasyonlarını da yükseltmektedir (Ciaran, 2000; Chamot, 2005).

İlgili alanyazında, özerk bir şekilde çalışırken kullanılan üst bilişsel stratejiler ile okuma becerilerinin iç içe geçtiği tespit edilmiştir (Çetinkaya ve Erkin, 2002). Zhang and Wu (2009)'nun lise öğrencilerinin yabancı dilde okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalıklarını konu alan çalışmalarında, okuma stratejilerine yönelik yeterliliği yüksek olan öğrencilerin okuma için bir planlama yapabildikleri, okuduklarını anlayıp anlamadıklarını gözlemledikleri ve uygun stratejileri seçebildikleri tespit edilmiştir. Stratejilere yönelik yeterlilik düzeyi düşük olan öğrencilerin ise okuma süreçleri hakkında düşünceleri, zayıf yönlerini tespit etmeleri ve özellikle üst bilişsel strateji eğitimi ile ilgili öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmadaki bazı öğrencilerin, internet tabanlı okuma materyalleri ve İngilizce multimedya materyalleri gibi çeşitli kanallar aracılığıyla sık sık yabancı dile maruz kalma fırsatı bulmaları nedeniyle okuma stratejilerini oldukça iyi kullanabildikleri ortaya çıkmıştır.

Carrell ve Eisterhold (1989)'e göre, özerk öğrenme ve okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ve bu şekilde elde edilen bilginin gerçek hayata aktarılmasının kolay olduğu savunulmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri, yabancı dilde bağımsız okuyucular olmalarına katkı sağlamaktadır. Okuma becerilerine yönelik yeterlilik düzeyi gelişmiş olan öğrenenler, okuma stratejilerini bireysel okumalarında bağımsız olarak kullanabilirler ve böylece belli bir süre sonra özerklik algılarında artış sağlanabilir (Channuan ve Wasanasomsithi, 2012). Bu doğrultuda öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce okuma becerilerini geliştirmek

ve onları özerk okuyucular olarak yetiştirebilmek için onlara okuma stratejilerinin kazandırılması ve bu stratejilerin kullanılabileceği uygun ortamlar tasarlanması önemli bir gerekliliktir.

4.7.1. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Etkileyen Etkenler

Yabancı dil öğrenen öğrenciler, İngilizce metin okuma konusunda yeteri kadar deneyime sahip olmadıklarından, bu durum İngilizce okuduğunu anlama becerilerini sınırlandırmaktadır. Masduqi (2014), öğrencilerin okumaya karşı düşük ilgilerinin, motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrenciler, okuma etkinliklerini uygulamaları, metinde geçen yeni kelimeler ve gramer kalıplarını öğrenmeyi beklerken pasif konumdadır. Bu nedenle, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele almalarını teşvik eden, ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmak gerekmektedir.

Alanyazında teknoloji ve öğrenen özerkliği arasında ilişki olduğunu savunan çalışmalar mevcuttur (Ardi, 2017; Hazaea & Alzubi, 2018; Darasawang & Reinders, 2010; Lee, 2011). Farklı çevrimiçi öğrenme platformlarının her yerde ve her zaman ulaşılabilir olan materyaller ve etkinlikleri, öğrencilerin özerklik davranışlarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Pasaribu, 2020). Öğrencilerin okul dışında ilgi alanları doğrultusunda seçtikleri kitapları, bilmedikleri kelimeleri atlayarak, okuduğunu anlamaya odaklı gerçekleştirdikleri kapsamlı okumanın özerk öğrenme davranışını geliştirdiği savunulmaktadır (Brown, 2012; Enisa vd., 2013). Sonuç olarak öğrenenlerin yabancı dilde okuduğunu anlamada özerklik algılarını, okuduğunu anlama stratejilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri etkilemektedir.

İngilizce okuma ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışmaya göre (Tabiati, 2016), özerk okuyucular başarılı ve sorumlu okuyuculardır, çünkü bağımsız bir şekilde okuyarak öğrenebilirler. Bu araştırmaya göre bilişsel beceriler, yabancı dilde okumaya ilişkin karar vermeye etki eden iç etkenleri yansıtırken, meta-bilişsel beceriler, yabancı dilde okuma sorumluluğunun farkındalığını göstermektedir. Ayrıca duyuşsal beceriler de yabancı dilde okumaya ilişkin öz yeterlilik ile ilgilidir. Genel anlamda yabancı dilde okuduğunu anlama özerkliğini oluşturan faktörler dört boyutta ele alınmıştır. Bunlar, yabancı dilde okumak için karar verme kapasitesi, yabancı dilde okumayı organize etme kapasitesi, yabancı dil okumalarında sorumluluk alma ve okumada öz-yeterliliktir. Tabiati (2016)'e göre, özerk bir okuyucu olmayı etkileyen iç ve dış faktörler Tablo 5'de gösterilmiştir;

Tablo 5. İngilizce Okumada Öğrenen Özerkliği Etkileyen Faktörler

Boyutlar	İç Faktörler	Dış Faktörler
Bilgi	a) Yabancı dilde okumanın önemini farkında olma b) Okuma becerisini geliştirmenin önemini farkında olma c) Okuma materyalinin konusuna ilişkin ön bilgi sahibi olma, d) Okumanın ne amaçla gerçekleştirildiğine ilişkin bilgi sahibi olma.	a) Ebeveynler, b) Kardeşler, c) Öğretmenlerin yaklaşımı, d) Bol okuma materyalli çevre, e) Okumaya teşvik eden ortam f) Teknoloji
Beceriler	a) Kendi kendine okuma yeteneklerini geliştirme becerisi; b) Okuma materyallerinin belli bölümlerinin önemli olduğunu belirleme becerisi	a) Ebeveynler, b) Kardeşler, c) Öğretmenlerin yaklaşımı, d) Bol okuma materyallerine sahip çevre.
Kendine Güven	Okuma etkinlikleri esnasında karşılaştığı güçlükler karşısında kendine güvenme ve risk alabilme	a) Okul, b) Ebeveynler, c) Bol okuma materyallerine sahip çevre
Motivasyon	a) İyi bir okuyucu olmak için gereken motivasyona sahip olma, b) İyi okuyucuları kendisine örnek alma, c) Arkadaşları arasında yapılan işbirlikli çalışmalarda ve yarışmalarda kazanmak için gereken motivasyona sahip olma d) Okuduğunu anlama sorularında başarı elde etmek için gereken motivasyona sahip olma ve risk alabilme,	a) Ebeveynler, b) Akranlar, c) Teknoloji, d) Hükümet.

Kaynak: Tabiati, 2016

İngilizce okumada öğrenen özerkliğini okuma bilgisi, becerileri, öğrencinin kendine güvenmesi ve motivasyonu etkilemektedir. Bu iç ve dış faktörler, öğrencilerin yabancı dilde okumada öğrenen özerkliği algılarının tespiti ve değerlendirilmesi için geliştirilen ölçek maddelerinin yazımında ve boyutlandırılmasında temel alınmıştır. Ayrıca okuma özerkliğini etkileyen faktörler, farklı kaynaklardan edinilen bilgiler ışığında sentezlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuantum öğrenme modeli ve araştırmanın değişkenleri ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1. YURTDIŞINDA YAPILAN İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendikten sonra, Kuantum öğrenme modeli, yabancı dilde öğrenen özerkliği, yaratıcı okuma ve yabancı dilde okuduğunu anlama konularında dünyada yapılmış çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

1.1. KUANTUM ÖĞRENME MODELİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ahmadpour Kasgari (2023) yaptığı araştırmada, Kuantum öğretim yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin yazma motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma açıklayıcı karma yöntem deseninde, 78 üniversite öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada veriler yazma motivasyon anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, Kuantum öğretim yönteminin öğrencilerinin yazma motivasyonu arttırdığı, yazma motivasyonunu artıran faktörler olarak memnuniyet, keyif, katılım, kişiselleştirme ve kaygıyı azaltma olmak üzere beş tema altında toplandığı bulunmuştur.

Riza (2023) tarafından yapılan çalışmada, kuantum öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması desenine göre 38 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadaki veriler, sınıf içi gözlem teknikleriyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, kuantum öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Akihary ve Apituley (2022) tarafından yapılan araştırmada, kavram haritası ile dijital medya tabanlı bir kuantum öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin Almanca yazma, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonunu geliştirmeye olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, tek gruplu ön test ve son test deneysel araştırma deseninde toplam 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Anket aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda, dijital ortam tabanlı kuantum öğrenme modelinin kavram haritası tekniği ile uygulanmasından sonra Almanca yazma becerisinde, eleştirel düşünmede ve öğrenme motivasyonunda artış olduğunu göstermiştir.

Hasriyanti ve Kobi (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, coğrafya dersinde geleneksel model ile kuantum öğrenme modelini kullanarak gerçekleştirilen öğrenme ortamında, öğrencilerin ilgileri ve öğrenme çıktıları arasındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma betimsel araştırma desenine sahip nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu lise düzeyinde 60 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada veriler öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen gözlem ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kuantum öğrenme modelinin zihin haritalama yöntemiyle birlikte uygulanmasının öğrenme çıktılarını iyileştirdiği ve deney grubu öğrencilerinin öğrenme ilgilerinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Waruwu ve Mukhaiyar (2022) tarafından yapılan araştırmada, kuantum öğrenmeye dayalı bir okuma öğrenme modeli ile öğrenenlerin İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma geliştirme yönteminin kullanıldığı çalışma, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda 4 boyutlu geliştirme modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 üniversite öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada veriler anket, görüşme formu, gözlem formu ve okuma testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kuantum öğrenmeye dayalı okuduğunu anlama modelinin İngilizce okumayı öğrenmede çok geçerli, pratik ve etkili bir program olduğu sonucuna varılmıştır..

Faradiba vd., (2021) tarafından yapılan çalışmada, kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonu ve fizik dersindeki öğrenme çıktılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. . Bu çalışma, yarı deneysel araştırma modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üniversite düzeyinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve motivasyon anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kuantum öğrenme modeli kullanılan deney grubu öğrencilerinin öğrenme çıktılarında ve motivasyonlarında artış olduğu bulunmuştur.

Nurmalia (2021) tarafından yürütölen araştırmada, ilköğretim İngilizce öğrenenlerin öğrenme çıktılarını bir kuantum öğretim modeli aracılığıyla arttırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma, sınıf eylem araştırması modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 25 öğrenci oluşturmuştur. Veriler yazılı testler ve gözlem formları ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kuantum öğretim modeli aracılığıyla uygulanan İngilizce derslerinin öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

DS vd., (2020) tarafından yapılan araştırmada, doğa bilimleri konularında kuantum öğrenme modeli uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, eşdeğer olmayan bir kontrol grubu tasarımına sahip yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubunu beşinci sınıf düzeyinde 40 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, doğa bilimleri konularında kuantum öğrenme modeli uygulanmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile kuantum öğrenme modeli uygulanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Raudah (2020) tarafından yapılan araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede Kuantum öğrenme modelinin uygulanmasının etkisini analiz etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinin eksik olduğu olgusal durumundan yola çıkılarak seçilen model, sınıf içi eylem araştırması şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. Sınıf düzeyinde 31 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar sesli okuma testi ve gözlem formudur. Sonuç olarak Kuantum öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin metin okuma becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Bu sonuç, ilk döngüde okuma testi ortalamaları 75,23'ten 78,52'ye ve tamamlanma yüzdesi %35'ten %84'e yükselen okuma becerilerindeki artışla gösterilmiştir.

Nurlita, Kartono ve Yulianto (2020) yaptıkları çalışmada, akran değerlendirmesi ile kuantum öğrenme modelinde öğrencilerin matematiksel eleştirel düşünme becerilerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Sıralı açıklayıcı karma yöntem ile desenlenen çalışma 5. Sınıf düzeyinde 32 öğrenci ile yürütölmüştür. Araştırmada verilerin toplanmasında matematiksel eleştirel düşünme ölçeği, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen verilere dayanarak, akran değerlendirmeli kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin matematiksel eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Handayani ve Widiastuti (2019) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere Kuantum öğrenme modeli uygulanarak öğrencilerin dil yeterliliğinin geliştirilmesinin amaçlandığı araştırma eylem araştırması kullanılarak desenlenmiştir. Yapılan anket sonuçlarına göre, öğrencilerin kuantum öğrenme modeli aracılığıyla dilsel yeterlilikleri, öğrenme konusundaki tutumları ve motivasyonlarının önemli ölçüde

arttığı bulunmuştur. Bu doğrultuda kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirmek için etkili bir öğretim modeli olduğu sonucuna varılmıştır.

Mantra vd., (2019) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin kuantum öğrenme yoluyla dil yeterliliklerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması desenine göre modellenmiştir. Bu sınıf içi eylem çalışmasında, betimsel ve niceliksel analiz ile ön test ve son test araştırma tasarımından yararlanılmıştır. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket puanlarının analizinin sonuçlarına göre, öğrencilerin kuantum öğrenme yoluyla dil yeterliliklerini geliştirme konusundaki tutumlarını ve motivasyonlarında artış gözlenmiştir. Bu nedenle, kuantum öğrenmenin öğrencilerin dil yeterliliğini artırmak için etkili bir öğretim modeli olduğu sonucuna varılmıştır.

McLean (2019) çalışmasında, Lakidende Üniversitesi'nde yabancı dilde konuşma dersinde kuantum öğrenme modelinin kullanımının etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Durum çalışması deseniyle modellenen araştırmada veriler sınıf içi gözlem, görüşme ve anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 35 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda Kuantum öğrenme modelinin konuşma derslerinde kullanımının öğretmenin keyifli bir öğrenme durumu tasarlamasına yardımcı olduğu, öğrencileri derse motive etmeye ve öğrencilerin yabancı dilde konuşma derslerinde aktif birer katılımcı olmalarına imkân sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca konuşma dersinde kuantum öğretiminin kullanılmasının konuşma becerisini geliştirmeye katkı sağladığı belirtilmiştir.

Pukdeyotin ve Chumworatayee (2019) araştırmalarında, Tayland'da orta öğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dilde okuma dersinde öğretmenlerinin kuantum öğrenme-öğretme modelini kullanmalarına ve okuma becerilerine etkisine ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma 9. sınıfa devam eden 256 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yabancı dilde okuma derslerinde kuantum öğrenme-öğretme modelinin kullanımına ilişkin algılarının ve okuma öğretimindeki yararlılığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı sağlamak ve öğrencileri teşvik etmek için okuma derslerinde kuantum öğrenme ve öğretme modelini uygulamaları önerilmektedir.

Amelia (2018) doktora tezinde, kuantum öğrenme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce kelime öğrenimine yönelik tutumlarını geliştirmeye etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2. Sınıfa devam eden 20 öğrenci oluşturmuştur. Betimsel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmada, veri toplama aracı olarak anket, öğretmen gözlemleri ve dokümanlar (fotoğraflar) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kuantum öğrenme uygulamaları kullanıldığında, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sariah ve Rasyid (2018) tarafından yapılan çalışmada, açıklayıcı metin yazma becerisinin kuantum öğrenme modeli ve kavram haritası tekniği aracılığıyla gelişiminin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıfa devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Eylem araştırması olarak kurgulanan çalışmada, veri toplama aracı olarak gözlem notları, günlükler ve başarı testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kavram haritası tekniği ile kuantum öğrenme modelini kullanarak öğrenme sürecine katılan öğrencilerin açıklayıcı metin yazma becerilerinin önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenin motive edici ve kolaylaştırıcı rol üstlendiği ve etkinliklerin daha çok öğrenen odaklı olduğu bulunmuştur.

Martika ve Hermayawati (2016)'nin araştırmasında, kuantum öğrenme modeli kullanılarak öğrencilerin yabancı dilde okuma becerisini geliştirme aşamaları, okumaya karşı ilgileri ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. Sınıfa devam eden 32 öğrenci oluşturmaktadır. Eylem araştırması olarak kurgulanan çalışmada, veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem formları, ön test-son test puanları, saha notları, günlükler ve dokümanlar kullanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin öğrenme sürecinde iyi motive oldukları, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kavram haritalarının kullanımının etkili olduğu, kuantum öğrenmenin öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için kuantum öğrenme modelinin alternatif bir yöntem olarak kullanılabileceği önerilmiştir.

Nurhayati (2015) kuantum öğretiminin öğrencilerin konuşma başarısına etkisine yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu doğrultuda Kuantum öğretimi kullanıldığında, öğrencilerin konuşma başarısına ne yönde etkisi olacağının belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. Sınıfa devam eden 58 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Veriler başarı testi ile toplanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada, kuantum öğrenme modeli kullanılarak tasarlanan öğrenme ortamında ders alan öğrencilerin, konuşma puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle, kuantum öğretiminin öğrencilerin konuşma başarılarına etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ijabah (2014) araştırmasında kuantum öğrenme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisine etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel modelde tasarlanan araştırmada, deney grubunda kuantum öğrenme modeli uygulanırken, kontrol grubunda iletişimsel dil yaklaşımı kullanılarak ders işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak konuşma testi ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, kuantum öğrenme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koeswandi ve Saleh (2014) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerine yönelik Kuantum Öğretim Modeli (QTM) kullanılarak İngilizce okuduğunu anlama öğretim modelini oluşturmak ve bu modelinin güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Veriler döküman analizi, derinlemesine görüşme, sınıf gözlemi, anket, test ve uzman değerlendirmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Kuantum Öğretim Modeli'ne dayalı tasarlanan öğretim modelinin, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerindeki motivasyonunu ve etkileşimini arttırdığı ve okuduğunu anlama başarılarını yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Huda ve Husin (2013) Kuantum Öğrenme Modeli ile gerçekleştirilen öğrenme ortamında, öğrencilerin açıklayıcı paragraf yazmadaki başarılarını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. Sınıfa devam eden 63 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde yapılan araştırmada, veriler etki boyutu formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki başarı artışında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir.

Suryani (2013) hazırladığı çalışmasında tarih dersinin başarısını arttırmada kuantum öğrenme modelinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Endonezya ülkesinin Orta Java vilayetinde bulunan Karangonyar Devlet Lisesi'nin onuncu sınıf öğrencileri ile 2010-2011 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyıl döneminde bu çalışma yapılmıştır.

Çalışma deneysel desen ile yürütülmüştür. 40 kişinin oluşturduğu deney ve kontrol grubu rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmanın sonuçlarında elde edilen verilere göre; kuantum öğrenme modeli ile tarih dersi yürütülen deney grubunda başarılı ve anlamlı sonuçlar oluşmuştur. Kuantum öğrenme modelinin tarih dersinde olumlu sonuçlar getirdiği görülmüştür.

Khasanah (2012) yaptığı araştırmada, 8. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuma derslerinde kuantum öğrenme modelinin uygulanmasının okuma becerilerini geliştirmeye ve sınıf atmosferine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 35 öğrenci oluşturmuştur. Eylem araştırması yöntemiyle kurgulanan araştırmada veriler nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve anket kullanılırken, nicel veri toplama aracı olarak başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kuantum öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin okuma becerilerini (metnin ana fikrini bulma, metindeki kelimelerin anlamlarını tahmin etme, yazarın ima ettiği anlamı bulma vb.) geliştirmeye katkı sağladığı, derse katılım ve derse yönelik ilgiyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saragih ve Kristiani (2012) yaptıkları araştırmada, kuantum öğrenme uygulamasının öğrencilerin yazarak tartışma becerisini geliştirmeye etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmada çalışma grubu olarak 3. Sınıfa devam eden 60 öğrenci seçilmiştir. Seçilen bu grup deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubunda kuantum öğretim modeli kullanılırken, kontrol grubunda mevcut program üzerinden öğretim yapılmıştır. Her iki gruba da ön- test ve son test uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak ise yazılı test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kuantum öğrenmenin yazılı tartışma öğretimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wigati ve Pujiawati (2012), kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonları ve yazma becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, ön test son test deneysel tasarım kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaya motive oldukları ve bu uygulamanın yazma performansı üzerinde olumlu etkiye neden olduğu bulunmuştur.

Fuad (2011) tarafından konuşma becerisini geliştirmede kuantum öğretiminin etkinliğini belirlemenin amaçlandığı araştırmanın çalışma grubunu 20 kontrol 20 deney grubunda olmak üzere 2. Sınıfa devam eden 40 öğrenci oluşturmuştur. Yarı deneysel

modelde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak anket, gözlem formu ve test kullanılmıştır. Sonuç olarak kuantum öğretim yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin İngilizce konuşmalarının eskisinden daha iyi hale geldiği, öğrencilerin motivasyonları, sınıf içi etkileşimleri ve test puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, kuantum öğrenme modeline dayalı araştırmaların öğrenenlerin tutum, ilgi ve motivasyonlarına etkisi ve dil yeterliliklerine olan katkısının araştırıldığı görülmüştür. Ayrıca kuantum öğrenme modelinin çoğunlukla yetişkin eğitiminde kullanıldığı (Ahmadpour Kasgari, 2023; Faradiba vd., 2021; Handayani ve Widiastuti, 2019; Mclean, 2019; Waruwu ve Mukhaiyar, 2022), ancak, kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin ve lise öğrencilerinin (Nurlita vd., 2020; Nurmalia, 2021; Raudah, 2020) eğitiminde de kullanıldığı görülmektedir. Diğer yandan kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerine etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. (Martika ve Hermayawati, 2016; Pukdeyotin ve Chumworatayee, 2019; Waruwu ve Mukhaiyar, 2022) Bu araştırmaların çoğunlukla eylem araştırması modelinde desenlendiği ve bu çalışmalarda kuantum öğrenme modeline dayalı tasarlanan öğrenme ortamının, okumaya karşı ilgi ile yabancı dilde okuma becerisini gelişimine etkisinin incelendiği görülmüştür.

1.2. YABANCI DİL ALANINDA ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tran ve Vuong (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğrenen özerkliğinin gelişimini destekleyen ve engelleyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Veriler, nitel ve nicel yöntemler kullanılarak 233 Yabancı Diller Fakültesi öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla odak grup görüşmeleri ve anket kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin bağımsız olarak İngilizce çalışma kapasitelerine hem yardımcı olan, hem de engelleyen bir takım unsurların olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin çevrelerinin desteği, içsel motivasyonları, öğrenme tercihleri ve teknolojik gelişmelerle bağımsız olarak öğrenebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yu (2023) tarafından farklı yeterlilik düzeylerindeki İngilizce öğrenenlerin İngilizce derslerinden sonra teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğreniminin özerk olarak kullanımını incelemektedir. Çalışma grubunu yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 99

üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi bir anketten toplanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin, dil öğrenimi için teknolojinin özerk kullanımı ile ilgili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin, teknolojiyi özerk kullanımlarında üretici beceri etkinliklerinden daha çok alıcı becerileri kapsayan İngilizce öğrenme etkinliklerine yöneldikleri, yabancı dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerin, daha düşük yeterliliğe sahip olanlara göre üretken beceri etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Almusharraf (2021) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime dağarcığının gelişiminde öğrenen özerkliği algılarının etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu iki sınıftan 8 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri, katılımcıların İngilizce dersleri ile ilgili düşünceleri ve İngilizce öğrenme otobiyografileri kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin tamamının, kelime öğrenme gelişimlerini ve dil öğrenme becerilerini arttırmada öğrenen özerkliğinin etkili olduğuna inandıkları bulunmuştur. Ayrıca tüm katılımcıların, öğretmenleri tarafından teşvik edildiğinde öğrenmeleri için sorumluluk almaya istekli ve yetenekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Saeed (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği davranışlarında, akranların, öğretmenlerin ve sosyal medyanın rolüne olan inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 135 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 35 maddelik anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramını bildikleri ve öğretmenin çabası, akran müdahalesi ve sosyal medya platformlarının kullanımının sadece öğrenen özerkliğini geliştirmelerine değil, aynı zamanda motivasyonlarını arttırma, yabancı dil öğrenme ortamında özgüven ve sorumluluk duygusu kazanmalarına da yardımcı olduğu bulunmuştur.

Pasaribu (2020) yabancı dilde okuma sınıfında dijital okuma görevlerinin öğrenen özerkliğini nasıl geliştirdiğinin araştırıldığı çalışmada, 25 üniversite öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket ve çevrimiçi kayıtlar kullanılmıştır. Durum çalışması modeli kullanılan araştırmanın sonucuna göre, Moodle tabanlı bir okuma dersindeki dijital okuma etkinliklerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, yürütme ve değerlendirmelerine olanak sağladığı görülmüştür.

Bulgular ayrıca, bu çevrimiçi görevlerin öğrencileri anlamlı bir dil öğrenme deneyimine katılmaya motive ettiğini ve aynı zamanda özerkliğin sosyal boyutlarını desteklediğini göstermiştir.

Chen ve Pan (2015), lise düzeyindeki öğrencilerle öğrenen özerkliği ve dil öğrenme stratejileri konusunda yaptıkları çalışmada 130 ortaokul 9. Sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini nadiren kullandıkları ve orta düzeyde özerkliğe sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin ezberleme stratejilerini kullanmayı yüksek oranda tercih ettikleri ve duyuşsal stratejileri ise az oranda kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrenen özerkliği arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Nicolaidis (2008) İngilizce öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmasında, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde aldıkları rollerde öğrenen özerkliğinin ne düzeyde yer aldığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenme stilleri testi, sınıf içi gözlem formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öğretmenlerini otorite olarak kabul ettikleri ve tüm eğitim sürecinde öğretmenin karar verici olması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul dışındaki öğrenme süreçlerinde kendi seçimlerini yapmaları gerektiği görüşünü savundukları bulunmuştur.

Vinagre (2005) araştırmasında İnternet kullanımının özerk öğrenmeyi etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Çalışma grubunu iki farklı üniversitede yabancı dil öğrenen 32 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılar 12 haftalık uygulama süresince, birbirlerine haftada iki kez e-posta göndermiştir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin dil öğrenme deneyimleri ve yabancı dile karşı olan tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılar öğrenme içeriğinin oluşturulmasında öğrencilerin rol üstlenmelerinin süreci etkin bir hale getirdiğini ve hedef dilde e-posta yoluyla iletişim kurularak gerçekleştirilen etkinliklerin ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, yabancı dilde öğrenen özerkliğini konu alan çalışmaların çoğunlukla karma modellerle desenlendiği ve veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve gözlem formlarından yararlanıldığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırmaların yetişkin eğitimi üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmaların sonuçlarına göre,

öğrenen özerkliğindeki artışın dil öğrenme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı, motivasyonlarını arttırdığı, öğrenmede sorumluluk duygusu kazanmalarına yardımcı olduğu ve dil öğrenme stratejileri ile öğrenen özerkliği arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

1.3. YARATICI OKUMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bataineh ve Alqatnani (2019) tarafından yapılan, düşünce haritaları temelli öğretimin yabancı dil öğrencilerinin yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma yarı deneysel modelde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 10. Sınıf düzeyinde 57 öğrenci oluşturmaktadır. Sekiz haftalık uygulamanın ardından yaratıcı okuma becerileri testi ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı okuma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu doğrultuda düşünce haritaları ile öğretimin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini önemli ölçüde etkilediği ve ankete katılanların konuyla ilgili olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hassan vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, strateji öğretiminin yabancı dilde yaratıcı okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmuştur. Deneysel yöntem uygulanarak gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak dereceli puanlama anahtarıyla birlikte iki farklı yabancı dilde yaratıcı okuduğunu anlama becerileri testi kullanılmıştır. Deney öncesi ve sonrası uygulanan testler sonucunda, strateji öğretiminin kullanımının yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Sabry Abdel-Hamid Ahmed Helwa (2020) tarafından yapılan çalışmada, mobil bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ve sosyal medya uygulamalarına dayalı programın, yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri ve kültürel farkındalığı geliştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma karma model kullanılarak desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Eğitim Fakültesi İngilizce bölümünde öğrenim gören 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri testi, yabancı dilde kültürel farkındalık ölçeği ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri testi ve kültürel farkındalık ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında, uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Ebrahim (2017) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul ğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede metabelleğe dayalı bir programın kullanımının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alışma grubu, ortaokul 6. Sınıf düzeyinde 70 öğrenciden oluşmaktadır. 35 öğrencinin deney grubu, 35 öğrencinin de kontrol grubu olarak rastgele atandığı çalışmada, veriler yabancı dilde yaratıcı okuma beceri testi ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubu ğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için metabellek temelli bir program tasarlanmıştır. Çalışma sonucunda, meta-bellek temelli programın deney grubu ğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Al-Qahtani ve Lin (2016)'in yaptıkları araştırmada, yaratıcı çember yaklaşımının ortaokul ğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 7. Sınıf düzeyinde üç farklı sınıfta öğrenim gören toplamda 75 ğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler üçgenleme yaklaşımıyla, okuduğunu anlama testi, yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir gelişme olduğu, yaratıcı çember yaklaşımının kelime öğrenimi sorununu ele almada son derece etkili olduğu ve bu yaklaşımın, farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin yer aldığı sınıflarda verimli ve esnek bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ferrer ve Staley (2016) tarafından yapılan, yabancı dilde yaratıcılık, eleştirel düşünme ve işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen okuma programının tasarımını ve uygulamasını konu alan çalışma, örnek ders planları, okuma materyalleri ve etkinliklerini içermektedir. Üniversite ğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlendiği araştırmada, öğretmenlerle işbirlikçi çalışma, öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen geri bildirimlerle sürekli gözden geçirme ve ğrenci merkezli yenilikçi etkinliklerin başarı için temel unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2013) tarafından yapılan araştırmada, yabancı dil öğreniminde yaratıcılık kavramına ilişkin yapılan alanyazın taraması sonucunda yabancı dil sınıflarında yaratıcılığın geliştirilmesi için bazı önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi ile çevrim içi makalelerin incelendiği çalışma sonucunda, ilkokul ya da ortaokul düzeyinde tüm öğrencilerin az ya da çok yaratıcı olma yeteneğine sahip olduğu, öğretmenlerin yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin dil öğreniminin bir parçası olduğunun

farkında olmaları gerektiği, ayrıca öğretmenlerin dil sınıfındaki yaratıcı etkinliklerin neler olduğu konusunda eğitim almalarının önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, farklı yöntem ve yaklaşımların yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre strateji öğretimi, düşünce haritaları, bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ve sosyal medya uygulamalarının ve metabeleğe dayalı programın yaratıcı okuma becerilerini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda içeriğinde zihin haritaları, duyguların ifade edilmesi ve farklı okuma tekniklerini barındıran Kuantum öğrenme modelinin yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesine gereksinim duyulmaktadır.

1.4. YABANCI DİLDE OKUDUĞUNU ANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

AlAdwani vd., (2022) tarafından yapılan araştırmada, yabancı dil öğrenen Kuveytli ilkokul öğrencilerinde İngilizce üst bilişsel okuma stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama izleme stratejileri, üst bilişsel stratejiler (K-W-L Şeması) kullanılarak ölçülmüştür. Deneysel desende yürütülen araştırmada, İngilizce kullanımını ve algılanan İngilizce yeterliliğini araştıran bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, İngilizce'de algılanan yeterliliğe sahip iki dilli öğrencilerin, düşük yeterliliğe sahip olan öğrencilere kıyasla daha iyi üst-bilişsel okuma becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlamayı izleme ve K-W-L şeması stratejisinin okuduğunu anlamamanın en önemli yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Imsa-ard (2022) tarafından Taylandlı yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için grafik düzenleyicilerden yararlanmanın etkinliğini ve grafik düzenleyicilerin okuduğunu anlama için kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelendiği çalışmada 64 lise öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplamak için çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve kısa cevaplı sorular içeren iki İngilizce okuduğunu anlama testi ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Sonuçlar, okuduğunu anlama son testindeki ortalama puanın ön testteki ortalama puandan anlamlı derecede yüksek olduğunu ve deney grubunun daha yüksek bir puan aldığını göstermiştir. Sonuç olarak, grafik düzenleyicileri kullanılarak İngilizce okuma öğretiminin, düşük okuma becerisine sahip öğrencilere fayda sağladığını ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Liv vd., (2022) tarafından yürütülen araştırmada, doğrudan okuma stratejisi öğretiminin, Çin üniversitelerinde yabancı dil öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama, okuma stratejisi kullanımı, okuma motivasyonu ve okuma öz-yeterliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, 117 üniversite birinci sınıf öğrencisi deney grubuna ya da kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Veriler okuduğunu anlama testi, okuma stratejisi anketi, okuma motivasyonu anketi, okuma öz yeterliliği anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Okuma stratejisi öğretiminden sonra deney grubu ile kontrol grubu arasında okuduğunu anlamada anlamlı bir fark olması, okuma stratejisi öğretimi alan öğrencilerin okuduğunu anlamada önemli bir gelişme kaydettiğini göstermiştir. Ayrıca görüşme verileri, deney grubu öğrencilerinin okumaya karşı oldukça olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir.

Namaziandost vd., (2022) tarafından yürütülen araştırmada, otantik materyallerin kullanımının yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışma, 58 İranlı erkek yabancı dil öğrencisi ile yarı deneysel modelde desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama becerisini ve okuma motivasyonunu test etmek için okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu anketi kullanılmıştır. Sonuç olarak, otantik materyallerin İranlı öğrencilerin okuma motivasyonunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Patra vd., (2022)'nin çalışmalarında, e-öğrenmenin İranlı İngilizce öğrenenlerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma grubu olarak yabancı dil seviyesi orta düzeyde olan 60 öğrenci ile deneysel bir desende yürütülmüştür. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, e-öğrenme uygulamalarının İranlı yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca görüşme verileri, deney grubu öğrencilerinin okumaya karşı oldukça olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir.

Waruwu ve Mukhaiyar (2022) tarafından yürütülen araştırmada, kuantum öğrenmeye dayalı yabancı dilde okuma modeli, 4 boyutlu geliştirme modeli (tanımlama, tasarlamak, geliştirme ve yaygınlaştırma) ile tasarlanmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu 20 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket, görüşme formu, gözlem formu ve okuma testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, kuantum

öğrenmeye dayalı okuma öğrenme modelinin, yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmede çok geçerli, pratik ve etkili bir model olduğu bulunmuştur.

Muhassin vd., (2021) tarafından, yabancı dilde okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerde düzeltme stratejisi kullanımının etkisinin incelendiği çalışma yarı deneysel modelde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 8. Sınıfta öğrenim gören 63 öğrenci oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, düzeltme stratejisi uygulanan grupta öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlamada önemli bir gelişme gösterdiği ve öğrencilerin okumada öğrenen özerkliğine, okuma farkındalığının artmasına ve öğrencilerin okuma uygulamalarına aktif katılımına katkı sağladığı bulunmuştur.

Alghonaim (2020)'nin çalışmasında, önceden okuma stratejilerine yönelik uygulama yapılarak yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel bir üniversitede öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, okuduğunu anlama başarı testi ve okumaya katılım ölçeği kullanılmıştır. Deneysel modelde yürütülen çalışmanın sonucunda, yabancı dilde okuduğunu anlama performansı olarak deney gruplarındaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilerden çok daha başarılı olduğu, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin okuma sorumluluğunu üstlenmesiyle okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Varita (2017) tarafından yürütülen, deneysel olarak planlanan çalışmada deney grubunda okuma çemberleri uygulamaları, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli etkinlikler uygulanmıştır. Her iki grupta da 20 öğrenci yer almıştır. Araştırma verileri hikâye edici bir metne ilişkin çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Anlama testi ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Elde edilen veriler ve yapılan analizler sonunda deney grubundaki öğrencilerin anlama puanları kontrol grubuna göre anlamlı farklılık oluşturacak biçimde artış göstermektedir. Bir başka ifadeyle okuma çemberleri uygulamaları okuduğunu anlama üzerinde öğretmen merkezli etkinliklerden daha etkili olmuştur.

Gheytsi vd., (2015) tarafından yapılan çalışmada, akıllı telefonların kullanılmasının öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama yeterliliğini artırma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu İngilizce dil enstitüsünde öğrenim gören 40 lise öğrencisi oluşturmıştır. Deneysel çalışma modelinde yürütülen

araştırmada, veri toplamak için okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, cep telefonu uygulamalarıyla etkileşim kuran öğrencilerin okuduklarını daha fazla anladıkları, cep telefonları aracılığıyla eşzamanlı tartışmanın okuduğunu anlamayı geliştirmede etkili bir değişken olabileceği bulunmuştur.

Merc ve Kampusu (2013) tarafından yürütülen araştırmada, çizgi romanların yabancı dilde okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. İki yeterli düzeyinden (alt-orta ve üst-orta) 167 üniversite öğrencisinin dört okuma düzeyinde gruplara ayrıldığı çalışmada, öğrencilerin verilen metinleri okumaları ve hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Veriler iki farklı okuduğunu anlama başarı testinden toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yeterlilik ve metin düzeyi ne olursa olsun çizgi roman ile okuma etkinliğini gerçekleştiren tüm öğrenciler diğer öğrencilere göre okumada daha iyi performans göstermiştir.

McElvain (2010) tarafından etkileşimsel okuma çemberleri yöntemini İngilizce öğrenen 4-6. sınıflarda 75 öğrenci ile deneysel olarak uygulamışlardır. Araştırma sonucu etkileşimsel okuma çemberleri yöntemindeki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşmeleri ve öğrenci anketleri, öz yeterlilik, güven ve sınıf tartışmalarına katılma isteğini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenci okuma katılımında ve motivasyonda artış gösterdiğini bildirmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, farklı model, teknik ve yöntemlerin öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerine etkisi, çoğunlukla deneysel model ile incelenmiştir. Buna göre, üst bilişsel okuma stratejileri, grafik düzenleyiciler, otantik materyaller, e-öğrenme ve WhatsApp uygulamaları, okuma çemberleri, akıllı telefonların kullanımı, çizgi romanların öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerine uygulanan Kuantum öğrenmeye dayalı yabancı dilde okuma modelinin yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda ortaokul 7. Sınıf öğrencileri üzerinde Kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyine katkısını karma araştırma yöntemiyle, çok yönlü olarak incelenmesinin alanyazına katkı getireceği söylenebilir.

2. TÜRKİYE’DE YAPILAN İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendikten sonra, Kuantum öğrenme modeli, yabancı dilde öğrenen özerkliği, yaratıcı okuma ve yabancı dilde okuduğunu anlama konularında Türkiye’de yapılmış çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

2.1. KUANTUM ÖĞRENME MODELİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Güngenci (2022) etkinlik önerileri sunarak okul öncesi eğitimi alan çocukların yabancı dil olarak Arapça öğrenme süreçlerine katkı sağlamak ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve veriler doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Bu doğrultuda özel eğitim kurumları okul öncesi Arapça öğretim programı incelenmiş ve veri analizi sonucunda elde edilen bulgular ışığında okul öncesi eğitime yönelik Arapça öğretim programı dikkate alınarak kuantum öğrenme modeline dayalı etkinlikler tasarlanmıştır. Sonuç olarak çocuklara yabancı dil öğretiminde kuantum öğrenme modelinin temel alınmasının, çocuğun bilgiyi farklı açılardan ele almasını, yabancı dile dair tüm bilgileri parça-bütün şeklinde değerlendirmesini ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlayacağı belirtilmiştir.

Çelik (2021) tarafından, 5. sınıf Türkçe dersinde kuantum öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymak ve bu yaklaşımın öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik kaygı ve tutumları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu iki şubede öğrenim gören toplam otuz sekiz 5. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri çeşitli ölçme araçlarıyla; nitel verileri ise 'gözlem formları', 'araştırmacı günlükleri', 'öğrenci günlükleri', yarı yapılandırılmış görüşme formları' olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda kuantum öğrenme yaklaşımına göre yürütülen Türkçe derslerinin deney grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri nicel verileri destekler nitelikte olup öğrencilerin kuantum öğrenme yaklaşımına göre işlenen Türkçe derslerine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Çiftçi (2021) tarafından yapılan araştırmada, Kuantum öğrenme modeli ile Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesine yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin

akademik başarılarına ve yaşam boyu öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma nicel kökenli yarı deneysel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Amasya ilindeki iki ayrı 6. sınıf öğrenci grupları ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrenci sayısı 15, kontrol grubunu oluşturan öğrenci sayısı 17 olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki düzeylerini belirlemek amacıyla Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesi başarı testi ve Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarıları arasında uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesine yönelik başarı testi sonuçları, akademik boyutta kuantum öğrenme modelinin daha başarılı olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde kuantum öğrenme modelinin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Fenar (2021) yaptığı çalışmada, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin kuantum öğrenme modeline göre işlenmesiyle birlikte modelin akademik başarıya etkisi ve bu model hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desene göre yapılmıştır. Çalışma grubunu 6. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmada kuantum öğrenme modelinin, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı buna karşın deney grubunun öntest-sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Nitel veriler sonucunda ise öğrencilerin kuantum öğrenme modeline olumlu bakış açıları geliştirdikleri, modelin öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakır ve Akran (2019) ortaokul 7. sınıf matematik dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerine ve problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen problem çözme becerisi testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri ve biliş ötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Çağlı (2019) tarafından yapılan araştırmada, yurt içinde yapılan tez araştırmalarında kuantum öğrenme modelinin ele alınış biçimi incelenmiştir. 2006-2018 yılları arasında kuantum öğrenme üzerine yapılmış 16 tezin doküman incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda tezler belirlenen birtakım kriterler (demografik özellikleri, değişkenleri, türü, veri toplama araçları vb.) üzerinden incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 4'ü doktora, 12'si yüksek lisans tezinden oluştuğu, yapılan çalışmaların 2014 yılından sonra arttığı bulunmuştur. Tezlerin 13 farklı üniversitede, çoğunlukla akademik başarı üzerindeki etkisi ile ilgili, ilköğretim anabilim dalında ve fen bilgisi eğitimi alanında yapıldığı tespit edilmiştir.

Çelik (2018) tarafından yürütülen çalışmada, Kuantum öğrenme modeli esas alınarak yapılan öğretimin, 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ve Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 4. Ünite) “Üretimden Tüketime” ünitesi ile ilgili başarı testi ve İsrail (2007) tarafından geliştirilen öz düzenleme ölçeği olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin öz düzenleme becerilerini ele alınan sekiz boyuttan beşinde geliştirdiği, diğer boyutlarda etkili olmadığı ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güler ve Yazıcı (2018) Türkiye'de kuantum öğrenme yaklaşımını odağına alarak yürütülen çalışmaların tematik içerik analizini yaptıkları araştırmada, ölçüt örnekleme yoluyla Türkçe anadilinde yazılmış ve hakemli akademik dergilerde yayımlanan makalelerle beraber YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan toplam 18 çalışma incelenmiştir. Araştırmada tematik içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma sonunda kuantum öğrenme yaklaşımı kullanılarak yürütülen çalışmaların son yıllarda arttığı ancak genel olarak çalışma sayısının sınırlı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmaların deneysel model ağırlıklı olduğu ve bu yaklaşım kullanılarak yapılan öğrenme ortamı tasarımının öğrencinin akademik başarı, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özelliklerini de artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altın (2018) 'ın yaptığı araştırmada, kuantum öğrenme modeli esas alınarak yürütülen İngilizce öğretim programının, 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisi, öz-yeterlik düzeyleri ve konuşma kaygısı üzerine etkileri incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 7. sınıfta öğrenim gören 53 öğrenci

oluşturmuştur. Araştırmada yarı-deneyssel model kullanılmıştır. Deney grubuna kuantum öğrenme modeline dayalı program uygulanırken kontrol grubu normal öğretim programına devam etmiştir. Plasebo grubuna ise kontrol grubundan farklı olarak normal öğretim programındaki metinler sesli okutulup telaffuz hataları anında düzeltilmiştir. Veri toplama aracı olarak İngilizce öz yeterlik ölçeği, İngilizce konuşma kaygısı ölçeği, görüşme formları, saha notları, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kuantum öğrenme çevresi ölçeği ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan programın, öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik kaygılarını azalttığı ve yabancı dil öz-yeterlik inançlarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Bakır (2017) yaptığı araştırmada, kuantum öğrenme modelinin 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik dersinde problem çözme becerileri ve biliş ötesi öğrenme stratejilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcılarını 48 7. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda yarı deneyssel desenlerden ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu model, nitel boyutunda ise deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri ve etkinlik ürünleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri ve biliş ötesi öğrenme stratejilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Usanmaz vd., (2017) yaptığı çalışmada, kuantum öğrenme yaklaşımının İngilizce kelime öğrenimi üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 11. sınıfa devam eden 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada açıklayıcı karma desen kullanılmış ve araştırmanın nicel kısmını öntest-sontest kontrol gruplu deneyssel desen ve nitel kısmını ise görüşmelere ve gözlemlere dayalı içerik analizi ile desteklenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kelime Bilgisi Testi (KBT), gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonunda, kuantum öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerini geliştirmelerine ve bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aytan (2016a), kuantum öğrenme modeli kullanılarak ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerinin geliştirilmesini amaçladıkları araştırmanın yöntemi eylem araştırması olarak kurgulanmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem formu, görüşme formu, ses kaydı, video kaydı, araştırmacı günlüğü gibi nitel veri kaynakları kullanılmıştır. Türkçe dersinde yapılan bu çalışmada, diğer derslerde ve branşlarda da araştırmacı, öğretmen, öğrenci ve velilerin içinde olacağı bütüncül bir öğrenme

yaklaşımı ile uygulanabilir olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim ortamında kuantum öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kanadlı vd., (2015)'un, kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisini inceledikleri çalışma, meta-analiz araştırmasıdır. Bu amaçla deneysel çalışmaların meta analizini yaparak, genel etki büyüklüğünü hesaplamış ve bu etki büyüklüğünün çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemişlerdir. Meta analitik tarama yöntemi kullanılarak toplam 13 araştırma incelenmiş ve analizler sonunda, kuantum öğrenme modeline göre düzenlenen eğitim ortamlarının akademik başarı üzerinde pozitif, küçük aralıkta bir etki büyüklüğüne sahip olduğu, etki büyüklüğünün çalışmanın desen türüne göre zayıf deneysel desen lehine ve çalışmanın türüne göre anlamlı farklılık gösterirken çalışmanın yürütüldüğü yere, öğretim kademesine ve ders türüne göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Acat ve Ay (2014), kuantum öğrenme yaklaşımını kullanarak 7. sınıf öğrencilerinin tutumları, fen dersinde başarı düzeyleri ve bilginin kalıcılık düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını 40 7. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma yarı deneysel modelde düzenlenmiş ve veriler ön test son test puanları ile elde edilmiştir. Deney grubunda kuantum öğrenme modeline göre ders işlenirken kontrol grubu normal programlarına devam etmiştir. Veriler ölçekler ve başarı testleri ile ön test-son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin tutum, akademik başarı, kalıcılık puanlarına olumlu etki ettiği bulgusu elde edilmiştir.

Alaca (2014), fen bilimleri dersinde kuantum öğrenme modelinin 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasının katılımcılarını 80 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde düzenlenmiş olup, haftada dört saat olmak üzere toplam yedi hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler kuantum öğrenme, kontrol grubundaki öğrenciler ise yapılandırmacı öğrenme ile derslerine devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak, başarı testi ve tutum ölçeği kullanılan araştırma sonunda, kuantum öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde akademik başarı ve tutum puanları üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı, ancak öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2013), kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin, 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, mantıksal düşünme becerileri ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını 62 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol ve deney grupları ile yürütülen araştırma sürecinde, deney grubunda kuantum öğrenme, kontrol grubunda ise yapılandırmacı öğrenme temel alınarak uygulama yapılmıştır. Uygulama, haftada 4 saat olmak üzere toplam dokuz hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği ve mantıksal düşünme grup testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarıları, tutumları ve mantıksal düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Girit (2011) yaptığı çalışmada, matematik öğretiminde kuantum öğrenme modelinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematiğe ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modele 56 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler başarı testi, tutum ve kaygı ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda kuantum öğrenme modelinin akademik başarı, tutum ve kaygı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güllü (2010) çalışmasında kuantum öğrenme modelinin orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 109 lise öğrencisi oluşturmuştur. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde yapılan çalışmada, deney grubundaki öğrencilere haftada bir saat olmak üzere on hafta boyunca kuantum öğrenmeyle ilgili seminer verilmiştir. Veri olarak öğrencilerin akademik başarı puanları dikkate alınmıştır ve sonuç olarak, kuantum öğrenme modelinin orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin başarısına olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Hanbay (2009) yaptığı çalışmada, kuantum öğrenme modeline dayalı “öğreterek öğrenme” yönteminin, ikinci yabancı dil olarak Almanca’nın öğrenilmesine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu hazırlık sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılan uygulamanın yabancı dil öğrenilmesini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin kendini ifade etme becerisi ve derse ilgisi düzeylerini arttığı sonucuna varılmıştır.

Demir (2006) kuantum öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilere yönelik 15 saatlik bir program içerisinde gerçekleştirilen kuantum öğrenme semineri düzenlenmiştir. Araştırmada seminere katılan deney grubu öğrencileri 233, katılmayan kontrol grubu öğrencileri ise 242 kişidir. Öğrencilerin not ortalamalarına bakılarak akademik başarı puanları (ön test-son test) olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kuantum öğrenmenin öğrencilerin sorumluluk, özgüven, yaratıcılık düzeylerini geliştirdiği ve akademik başarısına katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, yurt içinde kuantum öğrenme yaklaşımı kullanılarak yürütülen çalışmaların son yıllarda arttığı ancak genel olarak çalışma sayısının sınırlı olduğu, bu çalışmaların deneysel model ağırlıklı olduğu ve kuantum öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısı, motivasyon ve tutumlarına etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğunlukla fen bilgisi dersi alanında yapıldığı, yabancı dil öğreniminde, okuduğunu anlamada kuantum öğrenme modelinin etkililiğini araştıran bir çalışmanın alanyazında yer almadığı tespit edilmiştir.

2.2. YABANCI DİL ALANINDA ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ünseven (2022) çalışmasında, üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenen özerkliği ve yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, iki değişken arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş ve üniversite İngilizce hazırlık programının zorunlu olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Korelasyonel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada veriler ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verileri uygun örnekleme yöntemi kullanılarak bir devlet üniversitesinin üniversite İngilizce hazırlık programında öğrenim gören 196 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, üniversite İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenen özerkliği ve yabancı dil kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrenen özerkliği ve yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş ve üniversite İngilizce hazırlık programının zorunlu olma durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yükselir ve Özer (2022) tarafından İngilizce öğrenenlerin özerklik algıları ve yabancı dil dersi kaygısı hakkındaki görüşlerini araştırmak için yapılan çalışma karma yöntem deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki iki devlet üniversitesinde okuyan 126 İngilizce öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış anket formu ile elde edilmiştir. Sonuç olarak, İngilizce sınıflarında 13 öğrencinin yüksek kaygılı, 73 öğrencinin ise orta düzeyde kaygılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların kendi başlarına öğrenme sorumluluğunu alma yeteneğine sahip olmaları gerektiğine inandıkları ve özellikle gerçek yaşam şartlarında, insanların karşısında ya da anadili İngilizce olan kişilerle İngilizce konuşma korkusunun kaygıya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkaya (2021) tarafından yapılan araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen özerkliği bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma, tarama deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Çevrim içi (online) örnekleme yöntemlerinden e-posta listesi örnekleme kullanılan çalışmaya 55 ülkeden 370 kişi gönüllü olarak katılım göstermiştir. Veriler çalışma kapsamında geliştirilen kişisel bilgi formu üzerinden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçeyi eğitim amacıyla öğrenenlerin, yabancı dil öğrenme stratejisi kullanma ve öğrenmede kendini yönlendirmede, eğitim amacı dışında bir amaçla öğrenenlere göre daha yetkin oldukları bulunmuştur. Katılımcıların Türkçe dışında başka bir yabancı dil öğrenme isteklerine bakıldığında yabancı dil öğrenme stratejisi kullanma puanları, yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları, öğrenmede kendilerini yönlendirebilmeleri, öğretmenden beklentileri ve toplam puanları yüksek olanların Türkçe dışında farklı bir yabancı dil daha öğrenme isteklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Ay (2020) tarafından yapılan çalışmada, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı ile yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ve bu kaygı düzeyinin özerklik algısını yordama gücü incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmanın örneklemini 515 7. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce dersinde 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algılarının orta düzeyde olduğu, 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algılarının sınıf türlerine ve cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin özerklik algı düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sınıf türü ve İngilizce özerklik algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yabancı dil sınıflarında okuyan öğrencilerin özerklik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki özerklik algısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Diğer (2020) tarafından yapılan, Ters-Yüz edilmiş öğrenme modelinin yabancı dil öğrencilerinin öğrenen özerkliğine ve gramer yeterliliğine etkilerinin araştırıldığı çalışmada, karma araştırma yöntemi yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, askeri okulda okuyan 37 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenen özerkliği ölçeği, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, gramer öğreniminde Ters-Yüz edilmiş öğrenme modelinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yapılan uygulamalardan memnun oldukları, öğrenme sürecini keyifli buldukları ve öğrencilerin öğrenen özerkliği algılarına katkı sağladığı bulunmuştur.

Erdel (2018) araştırmasında, yabancı dilde yazma derslerinde öğretim elemanlarının liderlik stilleri ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma karma desen yönteminde yapılmıştır. Veriler anket, görüşme ve gözlem formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu lisans düzeyinde 305 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, aktif etkileşimci ve dönüşümcü liderlik ile öğrenen özerkliği arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümcü ve aktif etkileşimci liderlik özelliklerini gösteren öğretim elemanlarının daha etkili öğretmenler oldukları, öğrencilerinin dersten keyif aldıkları ve özerk öğrenme algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Orakçı (2017) tarafından alanyazında yer edinen “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Başarılarına, Tutumlarına, Öğrenen Özerkliklerine ve Kalıcı Öğrenmelerine Etkisi” adlı tez çalışmasında ise 6. Sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunda sadece MEB’in öngörmüş olduğu programı uygulanmıştır. Deney grubunda ise öğrenen özerkliğine dayalı eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise deney grubunun kontrol grubuna bakarak öğrenme başarılarının ve öğrenme kalıcılığının daha yüksek olduğu, son testten elde edilen sonuçlara bakıldığında da deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersindeki tutumları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında da araştırmacı öğrenen özerkliğinin erken yaşlarda kazanımının öneminden bahsetmiş ve MEB’in program geliştirirken öğrenen özerkliği kavramına daha fazla önem vermesi gerektiğini belirtmiştir.

Öztürk (2016) tarafından işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinliklerin, yabancı dil öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma, karma model ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinden 40 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenen Özerkliği anketi, öğrenen özerkliği düzeyindeki muhtemel değişikliği tespit etmek amacıyla, deney grubundaki işbirlikli öğrenme uygulamasından önce ve sonra, her iki grupta öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Nitel veriler ise içerik kartları, günlük ve görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel veri analizinin sonucu gruplar arasında özerklik düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, deney grubunun kontrol grubundan daha fazla özerk öğrenme becerileri gösterdiği görülmüştür. Nitel veri analizinin sonucu, öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinliklerine dair algılarının oldukça olumlu olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme uygulamalarının, Türkiye'de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme bağlamında öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini yükseltmelerine yardımcı olmak için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kıssacık (2016) tarafından yürütülen çalışmada liselerde kullanılan İngilizce kitaplarının öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine ne ölçüde katkıda bulunduğunu tespit edebilmeyi amaçlanmıştır. Araştırmasının sonucunda, ders kitaplarının öğrenen özerkliğini desteklemede yetersiz olduğunu ve daha fazla öğrenen özerkliğini destekleyici etkinliklerin yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtseven (2016) tarafından yapılan araştırmada, alternatif gerçeklik oyunlarının üniversite öğrencilerinin yabancı dilde akademik başarılarına ve öğrenen özerkliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İngilizce hazırlık bölümünde öğrenim gören 86 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest deneysel model ile desenlenmiştir. Çalışmada veriler erişim testi ve ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının erişim düzeylerine etkisi olduğu saptanmıştır. Bununla beraber, yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının genel olarak öğrenen özerkliği düzeylerine etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Devlet okullarında okutulan kitaplarla ilgili bir başka çalışma ise Çalışır'ın (2013) "İlköğretim Devlet Okullarının Yedinci Sınıflarında Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının İncelenmesi" isimli çalışmasıdır. Veriler ders kitabı inceleme yöntemi kullanarak elde edilmiştir. İngilizce ders kitaplarının öğrenci özerkliğine katkı sağlayıp

sağlamadığını incelemeyi amaçladığı bu çalışmada Çalışır, incelenen kitapların Reinders (2010) tarafından geliştirilen öğrencinin özerk öğrendiği sekiz basamaktan hiçbirini içermediğini saptamıştır.

Gömlüksiz ve Bozpolat (2012)'ın gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğretiminde özerk öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan anketin bağımsız çalışma, hazırlık, değerlendirme ve motivasyon gibi tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine sonuçlara ulaşmıştır. Uygulanan anketin sınıfın ve öğretmenin önemi, öğretmenin rolü gibi alt boyutlardan oluşan kültürel açıdan değerlendirilen ifadeler verilen cevaplarda ise cinsiyet değişkenine istatistiksel olarak bakıldığında ise anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Karagöl (2008) gerçekleştirmiş olduğu “Dil Öğreniminde Çocukların İçsel Motivasyonlarını Artırmak İçin Öğrenci Özerkliğini Geliştirmek” isimli çalışmada anket, envanter ve sınıf gözlemleri teknikleri ile öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonları üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öz değerlendirme formlarının öğrencilere kişisel değerlendirme fırsatları vererek onların karar verme sürecine etkin olarak katılımlarını sağladığı ve böylelikle öğrenen özerkliklerini geliştirdiği, öğrenen özerkliğinin ise genç öğrencilerin içsel motivasyonunun gelişimi üzerindeki belirgin etkileri olduğu saptanmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, yabancı dilde öğrenen özerkliğini konu alan, yurt içinde yapılmış çalışmaların çoğunlukla hazırlık öğrencileri ile yürütüldüğü, karma ve tarama modeliyle desenlendiği ve veri toplama aracı olarak anket, ölçek ve görüşme formlarından yararlanıldığı görülmüştür. Ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalarda, öğrenen özerkliğine dayalı etkinliklerin akademik başarıya ve tutuma etkilerinin araştırıldığı görülmüştür. Bu anlamda ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmış ve farklı öğrenme modellerinin öğrenen özerkliğine etkilerini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu sonucu çıkarılmıştır.

2.3. YARATICI OKUMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dündar (2022) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı okuma tekniklerinin okuduğunu anlama başarısı, okuma tutumu ve okuma iç motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu altıncı sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci

oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, okuma tutumu ölçeği, okuma iç motivasyonu ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda; yaratıcı okuma teknikleri ile yapılan okuma derslerinin okuduğunu anlama başarısını, okuma tutumunu ve okuma iç motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kırçıl (2022), ilkokul düzeyinde yaratıcı okuma etkinliklerinin, sınıf yönetimine etkisinin incelendiği araştırması durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, yaratıcı okuma konusunda eğitim almış ve yaratıcı okuma çalışmaları yürüten 30 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada yaratıcı okumanın; öğrencilere olumlu yönden katkıları, sınıf içi iletişimi artırma, motivasyon sağlama, öğrenme-öğretme süreçlerini olumlu etkileme, istenmeyen davranışları ortadan kaldırma ya da önleme ve diğer derslerde sınıf yönetimi süreçleri açısından olumlu etkileri olduğu bulgularına erişilmiştir.

Ocak ve Karslı (2022) tarafından yapılan araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile yaratıcı okuma algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ölçeğin kullanıldığı araştırma 446 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile yaratıcı okuma algısı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve eleştirel okuma becerisinin yaratıcı okuma algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca eleştirel okuma beceri düzeyi ile bir ayda okunan kitap sayısının öğrencilerin yaratıcı okuma algısı düzeyi üzerinde ortak etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2022) tarafından yürütülen çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okumaya yönelik kişisel ve mesleki yeterliklerinin saptanması ve yaratıcı okuma ile ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma çeşitleme deseninin tek noktada birleştirme modeli kullanılmıştır. Örneklem grubu 227 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yaratıcı okuma algı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma algıları ile internette geçirilen süre, yılda okunan kitap sayısı, ekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okuma türü' değişkenleri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Gürer (2021) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı okuma etkinliklerinin 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma açıklayıcı sıralı karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 4. sınıf düzeyinde 64 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği, okuduğunu anlama başarı testi, eleştirel okuma ölçeği ve çok boyutlu akıcılık ölçeği ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubunun yaratıcı okuma, okuduğunu anlama ve eleştirel okuma düzeylerini geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler etkinlikleri eğlenceli buldukları ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmiştir.

Han (2020) tarafından yapılan, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisinin incelendiği araştırmanın çalışma grubunu 5. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 59 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Eleştirel Düşünme Ölçekleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Başarı testlerinden elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, deney grubunun eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kasap (2019) tarafından yürütülen araştırmada, yaratıcı yazma ve yaratıcı okuma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma düzeylerine etkisi incelemiştir. Çalışma karma yöntem kullanılarak desenlenmiştir. 4. sınıflarında öğrenim gören 32 öğrenci ile 14 haftalık süreçte gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen üç farklı ölçek, görüşme formu ve başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yapılan uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma düzeylerinin artmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Yurdakal (2018)'in çalışmasında, yaratıcı okumanın okuma başarısı, okuma tutumu, yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma algısı üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre desenlenmiştir. Çalışma grubunu 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 38 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen üç farklı ölçek kullanılmıştır. Sonuç olarak yaratıcı okumaya yönelik gerçekleştirilen

uygulamaların, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma becerilerini, okuma başarılarını ve tutumlarını geliştirdiği bulunmuştur.

Aytan (2016b) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı okumanın, alandaki durumunun ve eğitimdeki yerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmada; okuma, yaratıcı okuma, yaratıcı okumanın içeriği, yaratıcı okumanın eğitimdeki yeri ortaya konmuştur. Eğitimde yaratıcı okumanın, öğretmen-öğrenci ilişkisine bağlı olarak eğitim programlarının el verdiği ölçüde farklı yöntem ve tekniklerle uygulanabileceği vurgulanmıştır.

Aytan (2014), çalışmasında, bir okuma çeşidi olan yaratıcı okumanın alan yazındaki durumuna dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda yaratıcı okumanın hangi aşamalardan geçtiğini incelemiştir. Çalışmada, yaratıcı okuma sürecini gerçekleştirirken hangi stratejilerin kullanılması gerektiği, yaratıcı okumanın genel görünümü, yaratıcı okuma çeşitleri, yaratıcı okumanın yapısı ve süreci gibi konulara açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Verilerin doküman incelemesi yoluyla elde edildiği nitel çalışmanın sonunda, okumanın daha işlevsel hale getirilebilmesi için yaratıcı okumanın tüm unsurlarıyla eğitim kurumlarında yeterli şekilde ele alınması öneri olarak sunulmuştur.

Türkel ve Ünlücömert (2013) yaptıkları çalışmada, yaratıcı okuma uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin adım adım yaratıcı okuma yöntemi yapılan uygulamalara yönelik olumlu duygular geliştirdikleri ve ilgilerine olumlu katkı sağladığını düşündüklerini bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler adım adım yaratıcı okuma yöntemini daha önceki okuma süreçlerine göre daha yararlı ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Alanyazında yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaratıcı okuma ile ilgili daha çok ilkökul düzeyindeki öğrenciler üzerinde, anadilde yaratıcı okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda yaratıcı okumanın okuduğunu anlama, motivasyon, tutum, eleştirel okuma becerileri, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bununla birlikte ortaokul düzeyinde, farklı öğrenme modellerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerine etkisini ortaya koyan araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

2.4. İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ayna ve Günday (2022) tarafından yürütülen araştırmada, 8.sınıf İngilizce dersinde yaratıcı drama tekniklerini kullanmanın okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma 8.sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 14 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama analizinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama tekniğinin, yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesine, sözcük ve dilbilgisi öğretimine de katkı sağladığı gerçeğinden yola çıkarak alternatif bir ders öğretim yöntemi olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Gerek (2022) tarafından yapılan, kavram haritalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama başarısı ve tutumu üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel işlemin başında ve sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine okuduğunu anlama başarı testleri, tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma Türkçe öğrenen 31 yabancı üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, B1, B2 ve C2 dil düzeylerinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde kavram haritasıyla yapılan öğretimin, mevcut öğretim programına göre yapılan öğretimden daha etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Okuduğunu anlama başarısı ile dil düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında; deney grubunda kullanılan deneysel işlemin başarı üzerindeki etkisi dil düzeyleriyle ilişkiliyken, kontrol grubunda dil düzeyleriyle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tümen Akyıldız ve Çelik (2021) tarafından yürütülen araştırmada, WhatsApp aracılığıyla verilen okuma görevlerinin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma yöntemli bir araştırma modeli kullanılan çalışmaya yaşları 11-12 arasında değişen 54 yedinci sınıf öğrencisi deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, deney grubunun okuduğunu anlamada daha iyi performans gösterdiği, bu başarının, onları teşvik etmek için uygulanan sıralama ve ödül sistemine bağlı olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrenciler genel olarak WhatsApp'ı okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanmaya yönelik olumlu tutumlarını ifade etmişlerdir.

Baysal ve Ocak (2020) tarafından İngilizce öğreniminde kullanılan tekniklerden biri olan Jigsaw Reading (ayrılıp birleşme) tekniğinin, okuma becerilerinin geliştirilmesine etkisini inceledikleri çalışma, eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 9-A sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, araştırmacı-uygulayıcı ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Öğrencilerin yapılan etkinlikler sürecinde iş birliği içerisinde çalışarak okuma becerisine ait etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamladıkları, okuma etkinlikleri sürecinde karşılaştıkları sorunların kaynağını tespit ettikleri ve bu sorunları çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaban (2020) tarafından yapılan çalışmada, 6. Sınıf düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce dersi öğrencilerinin elektronik ortamda okumalarının, okuduğunu anlama becerileri, okuma zamanı, dijital tutum, ve motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. İç içe geçmiş karma yöntemli yarı deneysel çalışmada, veriler okuduğunu anlama, okuma zamanı, motivasyon ve dijital tutum ölçeği, öğretmen yansıtıcı notları, odak grup görüşmeleri, ve gözlem alanı notları elde edilmiştir. Elektronik kitap okuma uygulanması kullanan öğrencilerin daha yüksek dijital tutum ile sonuçlandığını, ve okuduğunu anlamanın gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Gruplar arasında İngilizce okuduğunu anlama performansları arasında fark çıkmasa da, pdf elektronik kitap okumasını kullanan öğrenciler kelime dağarcığında diğer gruplara göre daha anlamlı fark elde edilmiştir.

Taşçı (2019) tarafından yürütülen, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin sözcük bilgisi ve yapı bilgisinin İngilizce okuma becerisine katkısının incelendiği araştırmaya 254 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, İngilizce kelime bilgisi ve İngilizce yapı bilgisi ile İngilizce okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrenciler için yabancı dilde okuma becerisine İngilizce yapı bilgisinin daha fazla katkı sağladığı, okuduğunu düşük düzeyde anlayan öğrencilerde ise İngilizce sözcük dağarcığının daha yüksek düzeyde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Bedir ve Dursun (2019) tarafından yapılan çalışmada, üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerine, öz yeterliklerine ve okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığına etkisinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Çalışma grubunu dokuzuncu sınıfa devam eden 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma iç içe karma model kullanılarak desenlenmiştir. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce okuduğunu anlama başarı testi, öz yeterlik inancı ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üst bilişsel okuma stratejilerinin öğretime ilişkin uygulamaların öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarıları, öz yeterlikleri ve okuma stratejileri üst biliş farkındalıklarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin, kendilerinde hem okuma stratejilerine karşı üstbilişsel farkındalık oluştuğunu, hem de İngilizce okumaya karşı öz yeterliklerinde artış olduğu bulunmuştur.

Gündüz (2017) tarafından, konu-odaklı öğretim çerçevesinde yapılan uygulamaların öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama, kelime bilgisi, dilbilgisi, yazma ve becerilerine etkilerinin incelendiği, öntest – sontest yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. ve 9. Sınıf düzeyinde 65 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak gramer ve okuduğunu anlama başarı testi, tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucu, konu-odaklı öğretim çerçevesinde yapılan çoklu zeka uygulamalarının, her iki sınıf düzeyinde de İngilizce okuduğunu anlama, dilbilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerilerini artırdığı tespit edilmiştir.

Acar (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yerel kültürlerine ait konularla ilişkili İngilizce metinlerin okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılan bu çalışmada, nicel veri toplama aracı olarak başarı testinden, nitel veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin yerel kültür öğeleri içeren İngilizce okuma metinleri yoluyla okuma stratejilerini daha iyi öğrendiklerini ve bu becerileri farklı metinlere daha rahat transfer edebildiklerini göstermektedir.

Karakaş (2013) tarafından ön bilgilerle ilişkilendirilmiş okuma etkinliklerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama yeteneğine etkilerini inceledikleri araştırma yarı deneysel bir tasarımda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 49 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Kısa hikâyelere yönelik okuduğunu anlama soruları aracılığıyla toplanan veriler sonucunda, ön-okuma evresinde, geçmiş bilgi ile ilişkilendirilen okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamaya daha fazla katkı sağladığı bulunmuştur.

Avcı ve Yüksel (2011) yaptıkları araştırmada okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerindeki etkisini ve okuma çemberlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlama açısından düşük yetenekli öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir. Öte yandan öğrencilerin grup içinde farklı görevler alarak, arkadaşlarıyla tartışarak ve işbirliği yaparak kitap okumayı eğlenceli buldukları ifade edilmektedir. Okunan kitapların daha iyi hatırlandığı ve proje sunumlarının faydalı bulunması da araştırmadan elde edilen diğer bulgular olarak belirtilmektedir.

Alanyazında yurt içinde yapılmış olan çalışmalar göstermektedir ki; farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, yaratıcı drama teknikleri, kavram haritaları, ayrılıp birleşme tekniği, elektronik ortamda okuma, sözcük bilgisi ve yapı bilgisi, üst bilişsel okuma stratejilerinin öğretimi, çoklu zekâ etkinlikleri, öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, okuma çemberlerinin kullanıldığı deneysel ortamlarda, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerinde artış gözlenmiştir. Bu anlamda güncel yaklaşımlardan biri olan ve doğrudan okuma becerilerinin gelişimini hedef alan teknikler içeren Kuantum öğrenme modeline dayalı tasarlanan etkinliklerin, yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyine olan etkisinin incelenmesine gereksinim duyulmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada 7. sınıf İngilizce dersinde kuantum öğrenme modeline dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin yabancı dilde öğrenen özerkliği algılarına, yaratıcı okuma becerilerine ve yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanımına dayanan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacıların bir konuya yönelik anlama ve doğrulamalarını genişletmek ve derinleştirmek için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleşmelerini bir araya getirdikleri araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Johnson vd., 2007). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere karma araştırma yöntemlerinde amaç her iki yöntemle elde edilen verilerin birbirini destekleyecek şekilde kullanılarak sonuca yönelik daha net çıkarımlar yapabilmektir. Creswell ve Plano-Clark (2015)'e göre karma araştırmalarda, verileri daha net ve anlaşılır bir hale getirmek için nitel ve nicel veriler birlikte kullanılarak birinin zayıf tarafı diğerinin güçlü olan tarafıyla dengelenir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004)'e göre karma yöntem araştırmalarında araştırmacı amacı doğrultusunda bulmak istediği yanıtları, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasıyla sağlam dayanaklarla temellendirir. Bu araştırma, nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür.

Araştırmalarda karma yöntem kullanılma gerekçeleri olarak şu hususlar üzerinde vurgu yapılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015):

- Tek bir veri kaynağının yetersiz olmasından doğan ihtiyaç
- Başlangıçtaki sonuçların açıklanma ihtiyacı
- Araştırma bulgularını genelleme ihtiyacı
- Bir çalışmayı ikinci bir yöntemle geliştirme ihtiyacı
- Kuramsal bir duruşu en iyi şekilde kullanma ihtiyacı
- Çoklu araştırma aşamaları boyunca araştırmanın amacını anlama ihtiyacıdır.

Bu çalışmada araştırmanın amacı, problem cümleleri ve kuramsal alt yapısı dikkate alınarak, karma araştırma deseninin en uygun model olduğuna karar verilmiştir.

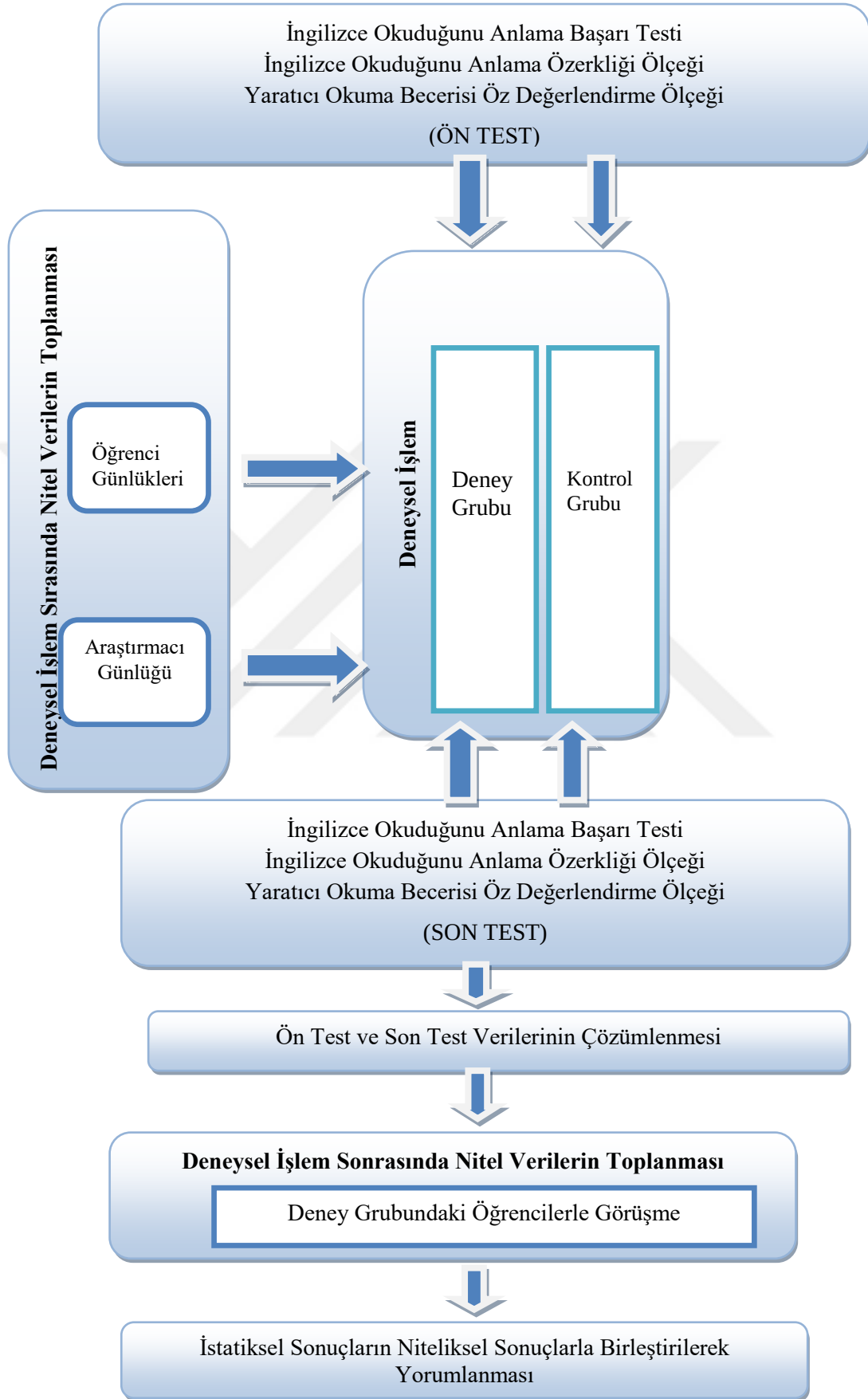
Bu bağlamda başarı testi ve ölçeklerden elde edilen bulguları desteklemek ve doğrulamak için öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır.

Alanyazında karma araştırma yöntemlerinin bilim insanları tarafından farklı farklı sınıflandırıldığı görülmekle birlikte yapılan çalışmalarda en çok başvurulan sınıflandırmanın Creswell ve Clark (2015) tarafından yapılan sınıflandırma olduğu görülmektedir. Creswell ve Clark (2015), karma araştırma desenlerini, (1) Yakınsayan Paralel Desen, (2) Açıklayıcı Sıralı Desen, (3) Keşfedici Sıralı Desen, (4) İç içe Karma Desen, (5) Dönüştürücü Desen ve (6) Çok Aşamalı Karma Desen şeklinde altı sınıfa ayırmıştır.

Araştırmanın amacı ve konusu doğrultusunda çalışmada iç içe karma desen kullanılmasına karar verilmiştir. Bu desen alanyazında gömülü desen olarak da adlandırılmaktadır. İç içe karma desende içerisinde var olan bir veri seti, diğer veri setinin destekleyicisi olarak kullanılmaktadır. Bu desenin dayandığı temele göre; farklı araştırma problemlerine çözüm arayan her bir araştırma probleminin cevabı farklı veri türleri gerektirdiğinden, tek bir veri seti yeterli olmamaktadır. Nitel ya da nicel ağırlıklı bir çalışmanın, araştırma problemlerine yanıt ararken nicel ya da nitel verilere ihtiyaç duyulduğunda bu desen kullanılmaktadır (Creswell vd., 2008). İç içe desende nicel veri seti ana veri setini; nitel veri seti ise nicel verileri destekleyici olan ikinci veri setini oluşturabileceği gibi nitel veri seti ana setini oluştururken, nicel veri seti ise destekleyici veri seti görevi görebilir. Karma yöntem desenlerinden olan iç içe desen içerisinde iç içe deneysel model ve iç içe ilişkisel model olmak üzere iki model bulunmaktadır. İç içe deneysel desenlerde nitel veriler, deneysel uygulamanın başlangıcında, yürütülmesi esnasında ve sonrasında toplanabilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Yapılan araştırmada da nicel veri seti ana veri setini; nitel veri seti ise nicel verileri destekleyici olan ikinci veri setini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü deneysel işlem sırasında ve öğrenci görüşmeleri deneysel işlem sonrasında toplanarak nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir.

Araştırma deseninde kullanılan ölçme araçları ve kullanımı aşağıda Şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9. Araştırma Modelini Gösteren Akış Şeması



Şekil 9’da görüldüğü üzere, araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol gruplarına ön test olarak “İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği” ve “Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Deneysel uygulamanın başlamasıyla birlikte deney grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanan kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak tasarlanmış etkinlikler uygulanmıştır. Söz konusu etkinliklerin uygulanması sırasında deney grubundan öğrenci günlükleri ve araştırmacı tarafından tutulan günlükler aracılığıyla veri toplanmıştır. Uygulama sürecinin sona ermesinin ardından deney ve kontrol gruplarına son test olarak “İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği” ve “Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen ön test ve son test puanları, uygun istatistiksel testler aracılığıyla çözümlenerek deneysel işlemin etkisi ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Ulaşılan istatistiksel sonuçların kapsamlı biçimde açıklanması için deneysel işlem sonrasında deney grubundaki gönüllü öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, deneysel işlem sırasında öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplanan verilerle birlikte çözümlenerek yorumlanmıştır. Son aşamada tüm bulgular bir araya getirilerek raporlaştırılmıştır.

Bu çalışmada nicel verilerin toplanması boyutunda “ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen”, nitel verilerin toplanmasında “durum çalışması deseni” kullanılmıştır.

1.1. DENEYSEL DESEN

Araştırmada kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretim uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerine, İngilizce okuduğunu anlama özerkliği davranışlarına, yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine ve derse ilgi düzeylerine etkisini belirlemek için “ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ” kullanılmıştır. Deneysel desende, araştırmacı uygulama yapacağı gruba özel bir işlemde bulunarak bunun etkili olup olmadığını etkililiğini belirlemeye çalışmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Eğitim araştırmalarında, araştırmacıların gerçek deneysel çalışma yapmaları çoğunlukla mümkün değildir. Bunun en önemli nedeni okul ve sınıf ortamlarında kişilerin gruplara yansız dağıtılmasının imkânsız olmasıdır. Bu durumda önceden oluşturulmuş gruplar içerisinde (örneğin okul yönetimince oluşturulmuş sınıflar) deney ve kontrol

gruplarının yansız ataması yapılır. Bu tür bir model yarı deneysel olarak adlandırılır ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılır (Özmen, 2015: 60). Toplum bilimlerinde sık sık yapılmakta olan alan araştırmalarında kullanılan bu modellerin uygulama geçerliliği yüksektir (Üredi, 2018: 146). Bu desenin deneysel desenler içerisinde yer alan ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenden tek farkı grupların yansız olarak atanmayışıdır. Bunun için özel bir çaba sarf edilmez ancak katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir. Ayrıca gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubunda yer alacağı yansız olarak atanır (Karasar, 2016). Bu araştırmada aynı sınıf düzeyinde biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruba ön testler uygulandıktan sonra deneysel işlem süreci başlatılmıştır. Deneysel işlem bittikten sonra yine her iki gruba aynı testler bu kez son test olarak uygulanmıştır. Süreç sonunda elde edilen veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

1.1.1. Deneysel İşlemlerin Uygulanması

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının denkliliğinin belirlenmesinde; başarı testi ve ölçekler ön test olarak kullanılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda her iki grubun denk olduğuna dair kanıt oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve ölçekler ön test olarak uygulanmış ve grupların birbirine denk olduğu görülmüştür. Tablo 6’da araştırmanın nicel verilerin toplanması detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenine İlişkin Simgesel Görünüm

Gruplar	Ön Testler ve Uygulanma Zamanı	Uygulama	Son Testler ve Uygulanma Zamanı
Deney	1. Hafta 1. ve 2. Ders T ₁ 1. Hafta 3. ve 4. Ders T ₂ - T ₃	Kunatum Öğrenme Modeline Dayalı İngilizce Öğretimi	8 Haftalık Uygulama Sonunda T ₁ -T ₂ -T ₃
Kontrol	1. Hafta 1. ve 2. Ders T ₁ 1. Hafta 3. ve 4. Ders T ₂ - T ₃	Mevcut İngilizce Programına Dayalı Öğretim	8 Haftalık Uygulama Sonunda T ₁ -T ₂ -T ₃

Deney Grubu: Kuantum Öğrenme modeline dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı grup

Kontrol Grubu: Deneysel işlemlerin yapılmadığı öğrenciler

T₁= İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi,

T₂=İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği

T₃=Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği

Çalışma grubunda kuantum öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler deney grubunu, mevcut MEB’in öğretim programındaki üniteleri öğrenen öğrenciler kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki grupta da deneysel işlemde önce yukarıda verilen

Tablo 6’da belirtilen testler ve ölçekler ön test ve deneysel sürecin sonunda son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada kontrol grubunda öğretim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda uygulanan İngilizce öğretim programında öngörülen eğitim durumları dikkate alınarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, birbirlerinin ön koşul oluş özelliklerine, konu ve zaman planına uygun olarak yürütülmüştür. Derslerde anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubuna ise kuantum öğrenme modeline dayalı hazırlanan etkinlik planları çerçevesinde öğretim uygulanmıştır.

Uygulama, 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde bir devlet ortaokulunun İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık bir süre boyunca kuantum öğrenme modeline dayalı hazırlanan etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama 14.02.2022- 15.04.2022 tarihleri arasındaki süreci kapsamaktadır. Araştırmada uygulanmış olan deneysel desende; bağımlı değişkenler başarı, İngilizce okuduğunu anlama özerkliği algısı ve yaratıcı okuma becerisi, bağımsız değişken ise kuantum öğrenme modeline dayalı etkinlikler olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında kuantum öğrenme modeline dayalı etkinlikler hazırlanmış; her bir etkinliğe ait etkinliğin kazanımı, etkinlikte kullanılan yöntem ve teknikleri içeren etkinlik planları oluşturulmuştur. Kuantum öğrenme modeli esas alınarak hazırlanan etkinlik planları Ek 2’de sunulmuştur. Deney grubuna aşağıda verilen sıra ile öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Haftalık uygulama süreci Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney Grubunda Araştırmanın Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler	Kuantum Öğrenme Modeli Aşamaları	Dersin Etkinlikleri	Deney Grubu
1. Hafta	21.02.2022	-art gallery, -exhibition, -shopping mall, - amazing, -city center, -painting	Yakalama	*Resim, dergi ve fotoğrafların sınıfta gösterilmesi, *Metne ait görsellere bakılarak, metnin konusu ile ilgili tahminde bulunma, *Günlük yazma (okuma hedefleri)	Okuma metnine ait görsellere bakarak, metnin konusu tahmin eder. Kuantum okuma tekniğini uygular. Ders sonrasında ünite kapsamına yönelik digital ortamda poster ve fotoğraf kolajı hazırlar.
			İlişkilendirme	*Kısa video, *Beyin fırtınası ve sohbet	
			Etiketleme	*Kuantum okuma tekniği	
			Gösterme	*Diyalog yazma, *Akran değerlendirmesi, *Fiziksel aktivite molası	
			Tekrarlama	*Diyalog canlandırma, *Poster hazırlama *Fotoğraf kolajı	

Tablo 7 (Devam). Deney Grubunda Araştırmanın Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler	Kuantum Öğrenme Modeli Aşamaları	Dersin Etkinlikleri	Deney Grubu
			Kutlama	*Poster sunumu ve alkışlanması, *Günlük yazma	
2. Hafta	28.02.2022	-green grocer's, - florist's, -butcher, -city hall, -municipality, -chemist's, -amusement park	Yakalama	*Metnin başlığına ve metne ait görsellere bakarak konusu ile ilgili tahminde bulunma, *Günlük yazma (okuma hedefleri)	Öğrenciler okuma metninin başlığı ve metne ait görsellere bakarak, metnin konusu tahmin eder. Kavram haritası tasarlar. Okuma metnindeki olayları hayatla ilişkilendirir. Not-ay tekniğini uygular. Metinde bahsedilen yerleri gösteren kroki çizer. Metnin konusu ile ilgili diyalog yazar ve arkadaşlarıyla canlandırır.
			İlişkilendirme	*Kısa video, *Kavram haritası	
			Etiketleme	*Hızlı okuma teknikleri, *Metindeki olayı zihinde canlandırma, *Not-Ay tekniği *Ders içi aktivite molası	
			Gösterme	*Alternatif başlık yazma, *Kendisini metnin yazarı yerine koyma	
			Tekrarlama	*Kroki çizme, *Diyalog yazma, *Diyalog canlandırma	
			Kutlama	*Krokileri sunumu ve alkışlanması *Günlük yazma	
3. Hafta	07.03.2022	-urgency, -burglary, -happen, -stole, -necklace	Yakalama	*Anahtar kelimelerden metnin konusunu tahmin etme, *Günlük yazma (okuma hedefleri)	Okuma metninin anahtar kelimelerinden metnin konusunu tahmin eder. Kuantum okuma tekniğini uygular. Okuma metni ile ilgili basit düzeyde sorular yazar. Grup arkadaşlarıyla beraber metnin konusuyla ilişkili hikâye küpü tasarlar.
			İlişkilendirme	*Kısa video *Soru cevap	
			Etiketleme	*Kuantum okuma tekniği *Ders içi aktivite molası	
			Gösterme	*Metinle ilgili resim çizme *Basit düzeyde soru yazma	
			Tekrarlama	*Hikâye küpü tasarlama	
			Kutlama	*Hikâye küplerinin sunumu ve alkışlanması *Günlük yazma	
4. Hafta		-bakery, -chemist's, -municipality, -art gallery, -city hall, -fire station, -grocery, -shopping mall, -movie theater	Yakalama	*Günlük gösterimi *Günlük yazma (okuma hedefleri)	Okuma metninin türünü tahmin eder, kavram haritası tasarlar. Not-ay tekniğini uygular. Okuma metni ile ilgili basit düzeyde sorular yazar. Konu ile öğrenilen kavramları günlük yaşama entegre etmek için oryantiring oyununda problem çözme becerisi sergiler.
			İlişkilendirme	*Metnin türünü tahmin etme *Kavram haritası tasarlama	
			Etiketleme	*Not-ay tekniği	
			Gösterme	*Basit düzeyde sorular yazma, *Ders içi aktivite molası	
			Tekrarlama	*Oryantiring oyunu	
			Kutlama	*Oryantiring oyununu kazanan gruba ödül	

Tablo 7 (Devam). Deney Grubunda Araştırmanın Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler	Kuantum Öğrenme Modeli Aşamaları	Dersin Etkinlikleri	Deney Grubu
5. Hafta	21.03.2022	-plant, -gift, -seed, -grow, -miracle	Yakalama	*Metne ait görsellere bakarak konusu ile ilgili tahminde bulunma *Günlük yazma (okuma hedefleri)	Okuma metnine ait görsellere bakarak, metnin konusu tahmin eder. Okul bahçesine fidan dikerek öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirir. Not-ay tekniği ve Kuantum yazma tekniğini uygular. Bahçeye diktikleri fidanların hikâyesini yazar ve görselleştirir. Metne ait ana fikir/yardımcı fikir şablonunu tamamlar.
			İlişkilendirme	*Okul bahçesine fidan dikme	
			Etiketleme	*Not-ay tekniği	
			Gösterme	*Hikâyeyle farklı başlık yazma *Kuantum yazma tekniği * Ana fikir/yardımcı fikir şablonu *Basit düzeyde sorular yazma *Ders içi aktivite molası	
			Tekrarlama	*Bahçeye diktikleri fidanların hikâyesini yazma *Hikâyelerini görselleştirme *Ana fikir/yardımcı fikir şablonu	
			Kutlama	*Hikâyelerin sunumu ve alkışlanması *Günlük yazma	
		-hill, -cancelled, -far away, -last, -change, -called, -shook, -trash	Yakalama	*Şiirinin başlığına bakarak konusunu tahmin etme *Anahtar kelimelerden şiirin konusunu tahmin etme *Günlük yazma (okuma hedefleri)	Şiirinin başlığına bakarak konusunu tahmin eder. Anahtar kelimelerden şiirin konusunu tahmin eder. Şarkının ana fikri üzerinde fikir alış veriş yapar. Şarkının sözlerini değiştirerek söyler. Kuantum okuma tekniğini uygular. Şiire farklı satırlar ekler ve digital ortamda afiş tasarımlar, ünite kapsamında hazırladığı aracı sunar.
			İlişkilendirme	*Şarkı sözlerine ait boşluk doldurma etkinliği *Şarkının ana fikri üzerinde fikir alış veriş *Şarkının sözlerini değiştirerek söyleme	
			Etiketleme	*Kuantum okuma tekniği	
			Gösterme	*Şiire ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları cevaplama *Basit düzeyde sorular yazma *Ders içi aktivite molası	
			Tekrarlama	*Şiire farklı satırlar ekleme *Şiir yazma *Afiş tasarlama *Akran değerlendirmesi	
			Kutlama	*Şiir afişlerinin sunumu ve alkışlanması *Günlük yazma	
7. Hafta	04.04.2022	-protect, -public transportation, -take action, -recycle, -products, -damage, -waste, -prevent, -produce, -eco-friendly	Yakalama	* Kısa video *Görüş alış-verişi	K-W-L Tablosu ile öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirir. Kuantum okuma tekniğini uygular. Metne alternatif başlık yazar. Kavram karikatürü tasarlar, Metnin konusu ile ilgili tartışma yapar.
			İlişkilendirme	*K-W-L Tablosu	
			Etiketleme	*Kuantum okuma tekniği	
			Gösterme	*Alternatif başlık yazma *Kavram karikatürü tasarlama *Ders içi aktivite molası	
			Tekrarlama	*Akvaryum tekniği	
			Kutlama	Kavram karikatürlerinin sunumu ve alkışlanması *Günlük yazma	

Tablo 7 (Devam). Deney Grubunda Araştırmanın Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler	Kuantum Öğrenme Modeli Aşamaları	Dersin Etkinlikleri	Deney Grubu
8. Hafta	11.04. 2022	-planet, -continent, -features, -day by day, -rainforests, -dissappear, -mankind, -extinct, -survive	Yakalama	*Şiirin başlığına bakarak konusunu tahmin etme *Anahtar kelimelerden şiirin konusunu tahmin etme *Günlük yazma (okuma hedefleri)	Şiirinin başlığına bakarak konusunu tahmin eder. Anahtar kelimelerden şiirin konusunu tahmin eder. Not-ay tekniğini uygular. Basit düzeyde sorular yazar. Şiire farklı satırlar ekler. Şiir yazar ve digital ortamda şiirin konusuna ilişkin afiş tasarlar.
			İlişkilendirme	*Kısa animasyon filmi *Görüş alış veriş	
			Etiketleme	*Not-ay tekniği	
			Gösterme	*Şiire ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları cevaplama *Basit düzeyde sorular yazma *Ders içi aktivite molası	
			Tekrarlama	*Şiire farklı satırlar ekleme *Şiir yazma *Afiş tasarlama	
			Kutlama	*Şiir afişlerinin sunumu ve alkışlanması *Günlük yazma	

Birinci hafta deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ünite kapsamında hazırlanan başarı testi ve ölçeklerin ön test uygulaması yapılmıştır. İkinci haftadan itibaren öğrencilere araştırma kapsamında hazırlanan etkinlik planları doğrultusunda etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar hakkında daha detaylı bilgi sağlamak adına her ders sonrasında öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladığı kavram haritaları, hikâye küpleri, kavram karikatürleri, afiş ve posterlere tek tek dönüt verilerek öğrencilerin kuantum öğrenme süreci boyunca deneyimledikleri öğrenme yaşantıları desteklenmiştir. Son hafta ise başarı testi, İngilizce okuduğunu anlama özerkliği algısı ve yaratıcı okuma becerisi ölçeğinin son test uygulaması araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

1.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Afyonkarahisar ili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, 1 deney grubu ve 1 kontrol grubu olmak üzere iki grupta gerçekleştirilmiştir.

1.2.1. Gruplardaki Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği ve ailenin aylık gelirine ilişkin özellikleri incelenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları

Gruplar	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
Deney	9	34.6	17	65.3	26	100
Kontrol	9	36	16	66.6	25	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney grubunda 9 kadın, 17 erkek öğrenci; kontrol grubunda ise 9 kadın, 16 erkek öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencileri ailelerinin aylık gelir durumuna ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencileri Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımları

Grup	8.000 TL den az		10.000- 15.000 TL arası		15.000 TL’den fazla	
	N	%	N	%	n	%
Deney	10	38.4	9	34.6	7	26.9
Kontrol	11	45.8	10	41.6	4	16

Tablo 9’da deney grubu öğrencilerinin aile aylık geliri incelendiğinde; 10 öğrenci 8.000 TL’den az gelire, 9 öğrenci 10.000- 15.000 TL arası gelire, 7 öğrenci 15.000 TL’den fazla arası gelire sahiptir. Kontrol grubu öğrencilerinin aile aylık geliri incelendiğinde; 11 öğrenci 8.000 TL’den az gelire, 10 öğrenci 10.000- 15.000 TL arası gelire, 3 öğrenci 15.000 TL’den fazla arası gelire sahiptir. Çalışmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna ilişkin bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	Grup	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
		n	%	N	%	n	%	n	%
Anne Eğitim Durumu	Deney	12	46.1	7	26.9	6	23	1	3.8
	Kontrol	7	28	12	48	4	16	2	8
Baba Eğitim Durumu	Deney	5	19.2	7	26.9	8	30.7	5	19.2
	Kontrol	5	20	9	36	7	28	4	16

Tablo 10’da Deney grubu öğrencilerinin anne eğitim durumu incelendiğinde; 12 öğrenci annesi ilkök, 7 öğrenci annesi ortaokul, 6 öğrenci annesi lise, 1 öğrenci annesi üniversite mezunudur. Kontrol grubunda ise 7 öğrenci annesi ilkök, 12 öğrenci annesi ortaokul, 4 öğrenci annesi lise, 2 öğrenci annesi üniversite eğitim mezunudur.

Deney grubu öğrencilerinin baba eğitim durumu incelendiğinde; 5 öğrencinin babası ilkokul, 7 öğrencinin babası ortaokul, 8 öğrencinin babası lise, 5 öğrencinin babası üniversite mezunudur. Kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim durumu incelendiğinde; 5 öğrencinin babası ilkokul, 9 öğrencinin babası ortaokul, 7 öğrencinin babası lise, 4 öğrencinin babası üniversite mezunudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının mesleğine ilişkin bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Anne ve Babalarının Mesleğine Göre Dağılımları

	Anne Mesleği								Baba Mesleği									
	İşçi		Memur		Serbest Meslek		Ev hanımı/ Diğer		İşçi		Memur		Esnaf		Serbest Meslek		Diğer	
Grup	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deney	3	11.5	1	3.8	2	7.6	20	77	13	50	5	19.2	3	11.5	3	11.5	2	7.6
Kontrol	4	16	2	8	3	12	16	64	6	24	3	12	2	8	4	16	10	40

Tablo 11’de anne ve baba mesleği incelendiğinde; Deney grubu öğrencilerinden 3 öğrencinin annesi işçi, 1 öğrencinin annesi memur, 2 öğrencinin annesi serbest meslek sahibi ve 20 öğrencinin annesi ev hanımıdır. Kontrol grubu öğrencilerden 4 öğrencinin annesi işçi, 2 öğrencinin annesi memur, 3 öğrencinin annesi serbest meslek sahibi ve 16 öğrencinin annesi ev hanımıdır.

Deney grubu öğrencilerinden 13 öğrencinin babası işçi, 5 öğrencinin babası memur, 3 öğrencinin babası esnaf, 3 öğrencinin babası serbest meslek ve 2 öğrencinin babası diğer mesleğe sahiptir. Kontrol grubu öğrencilerinden 6 öğrencinin babası işçi, 3 öğrencinin babası memur, 2 öğrencinin babası esnaf, 4 öğrencinin babası serbest meslek sahibi ve 10 öğrencinin babası diğer mesleğe sahiptir.

1.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliliğinin Belirlenmesi

Araştırma deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinden yürütülmüştür. Deneysel işlemlerin uygulanması öncesinde grupların denkliliklerini belirlemek amacıyla aşağıda verilen değişkenler açısından gruplar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir:

- İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi (İOABT) öntest puan ortalamaları,
- İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği (İOAÖÖ) öntest puan ortalamaları,
- Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği (YOBÖDÖ) öntest puan ortalamaları.

2021- 2022 öğretim yılı bahar dönemi başında uygulanan ön testlerin analizi yapılarak; grupların belirlenen değişkenlere göre denk olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir. Bunun için sınıf isimleri bir kâğıda yazılarak gruplar kura ile seçilmiştir. Okulda 7. sınıfların mevcudu toplam 98 kişidir. Fakat yapılan testlere katılım sağlayan öğrenci sayısı deney grubunda 26 ve kontrol grubunda 25 öğrenci olduğu için çalışma grubu toplam 51 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan uygulamaların araştırma sonucunu etkilememesi için deney gruplarında kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin yapılacağından öğrencilere söz edilmemiştir. Uygulama öncesinde elde edilen verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı öğrencilerle paylaşılmış ve öğrenci isimleri yerine kodlar kullanılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirileceği deney ve kontrol gruplarında İngilizce okuduğu anlama öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, Man Whitney U-Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. 7.Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Grup	N	S-W	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	26	,03	22,83	593,50	242,50	,119
	Kontrol	25	,157	29,30	732,50		

*p>0,05

Tablo 12’ye bakıldığında, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İOABT ön test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ($\bar{x}$ =22,83) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan sıra ortalaması ($\bar{x}$ =29,30) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu kontrol grubu verileri normal dağılım gösterirken, deney grubu verilerinin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır ($p < ,05$). Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İOABT sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Man Whitney U-Testi sonucuna göre ($U=242,50$; $p=,119$; $p > ,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının İOABT ön test puanları bakımından denklik gösterdiği söylenebilir.

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama özerkliği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını

belirlemek için, bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. 7.Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Grup	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	p
Ön Test	Deney	28	,458	53,14	12,51	,403	,688
	Kontrol	25	,404	51,76	12,40		

*p>0,05

Tablo 13’e bakıldığında, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İOAÖÖ ön test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x}$ =53,14, Ss=12,51) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{x}$ =51,76, Ss=12,40) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (p>,05). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İOAÖÖ sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre (t=,403; p=,688; p>,05) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuduğunu anlama özerkliği ön test puanları bakımından denklik gösterdiği söylenebilir.

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı okuma öntest algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. 7.Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ön Test Puanlarına İlişkin **Bulgular**

Test	Grup	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	P
Ön Test	Deney	27	,06	56,40	14,06	-1,183	,242
	Kontrol	25	,196	60,52	10,60		

*p>0,05

Tablo 14’e bakıldığında, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin YOBÖDÖ ön test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x}$ =56,40, Ss=14,06) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{x}$ =60,52,

Ss=10,60) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YOBÖDÖ sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-1,183$; $p=,242$; $p > ,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının YOBÖDÖ ön test puanları bakımından denklik gösterdiği söylenebilir.

2. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışma kapsamında nicel ve nitel veriler toplanmış; veri toplamada kullanılan araçlar bu kısımda detaylı olarak anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği” ve “Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak nicel veriler toplanmıştır.

2.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak “İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği” ve “Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği” ön test ve son test olarak 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Bu veri araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.1.1. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından biri olan “İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi” araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Yabancı dilde okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilme sürecinde, Turgut ve Baykul (2015) tarafından önerilen aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. Testin hangi amaçla kullanılacağını belirlenmesi: Başarı testi geliştirirken öncelikle hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir (Downing, 2006; Welch, 2006). Bu aşamada MEB 2018 İngilizce Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilen alıştırma dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerilerini ölçecek geçerli ve güvenilir bir başarı testinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bunun için alan yazın taranmış, bu konuda yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş, 2018 İngilizce Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yer

alan amaç ve kazanımlar incelenmiştir. Başarı testi geliştirme konusunda gerekli ölçme ve değerlendirme kaynakları taranarak bilgi edinilmiştir.

2. Testte ölçülecek özelliklerin belirlenmesi: “İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulamanın yapıldığı 8 haftalık dönemde işlenecek olan iki ünitenin (Public Building ve Environment) 2018 İngilizce Öğretim Programı’nda yer alan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımları (2 kazanım) ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilen etkinlikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. 7. sınıf İngilizce Öğretim Programı’nın 8. ve 9. ünitelerinde yer alan okuma becerilerine yönelik iki kazanım İngilizce olarak verilmiştir. Bu kazanımların Türkçeye çevrilmesinde doktora öğrenimine devam eden dört farklı Uzman İngilizce öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu kazanımlar “Öğrenciler çevre ile ilgili çeşitli metinlerde verilen belirli bilgileri tanımlayabilecektir.” ve “Öğrenciler basit ifadeleri anlayabilecek ve gerekçeleri ile birlikte verilen açıklamalarda geçen bildikleri kelimeleri farkedebilecektir.” olarak Türkçeye çevrilmiştir.

3. Belirtke tablosunun hazırlanması: Belirtke tabloları ölçme aracının kapsam geçerliliği arttırmada büyük bir öneme sahiptir. Başarı testinde yer alan maddelerin hangi bilişsel alanda yer aldığının net bir şekilde görülmesine imkân sağlar (Gronlund, 1977). Boyraz (2018)’e göre, başarı testi geliştirilirken ölçülecek nitelikler ile ilgili olarak belirtke tablosu hazırlanarak geniş kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmalı ve her bir kazanıma dönük mümkün olduğu kadar çok sayıda madde yazılmalıdır.

Yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde, alanyazında birçok çalışmada kullanılan Barret’in Taksonomisi (1972)’ne göre, okuduğunu anlama süreci beş düzeyde gerçekleşmektedir (Alderson ve Urquhart, 1984; Day & Park, 2005; Dupuis, 1989). Bunlar; basit anlama, yeniden organizasyon, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve tepkidir. Barrett taksonomisinde yer alan anlama düzeyleri ve her bir anlama düzeyine ilişkin alt boyutlar Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Barrett Taksonomisine Göre Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları

Basit Anlama (Bilişsel)	
Fark etme	Hatırlama
• Detayları fark etme • Ana fikri fark etme • Olayların sırasını fark etme • Karşılaştırmaları fark etme • Neden-sonuç ilişkilerini fark etme • Karakterlerin davranışlarını fark etme	• Detayları hatırlama • Ana fikri hatırlama • Olayların sırasını hatırlama • Karşılaştırmaları hatırlama • Neden-sonuç ilişkilerini hatırlama • Karakterlerin davranışlarını hatırlama

Tablo 15 (Devam). Barrett Taksonomisine Göre Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları

Yeniden organizasyon (Bilişsel) • Sınıflandırma • Anahatları belirleme • Özetleme • Sentezleme	
Çıkarımsal Anlama (Bilişsel) • Metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma • Ana fikre yönelik çıkarımda bulunma • Olayların ya da eylemlerin sırasına yönelik çıkarımda bulunma • Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma • Neden sonuç ilişkilerine yönelik çıkarımda bulunma • Karakter davranışlarına yönelik çıkarımda bulunma • Sonuçları tahmin etme • Yazarın kullandığı mecazi dile yönelik çıkarımda bulunma	
Değerlendirme (Bilişsel) • Gerçek ve kurguyu değerlendirme • Gerçekleri ve fikirleri değerlendirme • Yeterliği ve geçerliği değerlendirme • Uygunluğu değerlendirme • Metnin değerini, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirme	
Tepki (Duyuşsal) • İçeriğe yönelik duyuşsal tepki • Karakterler ya da olaylara yönelik tepkiler • Yazarın kullandığı dile yönelik tepkiler • Betimleme	

Kaynak: Barret, 1972

İlk olarak, basit anlama düzeyi, okuyucunun kelimelerin ne anlama geldiğini anladığı en düşük bilişsel düzeydir. Metinde açıkça belirtilen bilgiler, okuyucu tarafından verilen formda alınır. Bu tür bilgi; ana fikir, belirli ayrıntılar kümesi ya da bir dizi olay olabilir. Bu düzeyde yaygın sorulan sorular kim, ne, ne zaman ve nerede sorularıdır (McWhorten, 1993). İkinci düzey olan yeniden organize etme düzeyinde, metnin doğru bir şekilde anlaşılması üzerinde durulur. Öğrenenler metindeki farklı bölümlerden bilgileri kullanarak metni daha iyi anlamak için bilgiler arasında bağlantılar kurarlar. Bu tür sorular öğrencilerin metni bir bütün olarak incelemelerine yardımcı olur ve böylece bütünsel bir bakış açısına sahip olmalarını sağlar (Day ve Park, 2005). Üçüncü düzey çıkarım yapmadır. Bu düzey, okuyucuların birinci düzeyden gerçek bilgileri anlamalarını ve ilişki, ifade edilmemiş fikirler ve fikirler ya da olaylar arasındaki bağlantılar ile ilgili hipotez oluşturmalarını gerektirir. Bu kategorideki test

türleri öznel ve sorulan soru tipleri neden ve nasıl gibi düşündürücü sorulardır (McWhorten, 1993). Dördüncü düzey, değerlendirme düzeyi olarak adlandırılır. Bu düzey okuyucunun belirli kriterleri kullanarak fikirler üzerinde muhakeme ve yargı yapma yeteneğini ifade eder (Abu Humos, 2012). Beşinci olarak takdir aşaması, bir metnin okuyucularının duygusal tepkileriyle ilgilidir. Ayrıca, okuyucunun yazar tarafından kullanılan okuryazarlık ve üslup teknikleri konusundaki farkındalığı ifade eder.

Alanyazında yabancı dilde okuduğunu anlama testlerinde yer alan soruların incelendiği araştırmalarda, basit anlama, yeniden organize etme ve çıkarım yapma düzeylerini ölçen soruların yer aldığı tespit edilmiştir (Göçer, 2014; Javed, Eng ve Mohamed, 2015; Rahma, 2019; Tharmalingam, 2014) ve ayrıca İngilizce ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının incelendiği araştırmalarda, soruların büyük bir çoğunluğunun benzer şekilde basit anlama, yeniden organize etme ve çıkarım yapma düzeylerinde olduğu görülmüştür (Abu Humos, 2012; Aqeel ve Farrah, 2019; Candra, 2014; Fitria vd., 2014; Sunggingwati, 2003). Bu doğrultuda İngilizce ders kitapları, kaynak kitaplar ve EBA’da yer alan kaynaklarda yer alan İngilizce okuduğunu anlama soruları incelendiğinde, büyük bir kısmının aynı şekilde ilk üç düzeyde (basit anlama, yeniden organize etme ve çıkarım yapma) hazırlandığı görülmüştür. Bu doğrultuda başarı testinde yer alan soruların hangi kazanım ve bilişsel sürece dayalı hazırlandığını gösteren Tablo 16’deki belirtke tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 16. Başarı Testindeki Maddelere Ait Belirtke Tablosu

Kazanımlar/Okuduğunu Anlama Düzeyleri	Basit Anlama	Yeniden organize etme	Çıkarım yapma
Öğrenciler çevre ile ilgili çeşitli metinlerde verilen belirli bilgileri tanımlayabilecektir	S22, S24, S25, S33, S34, S39 S43	S28, S29, S30, S31, S32, S35, S36, S40, S41, S44, S45	S21, S23, S 26, S27, S 37, S38, S39, S42, S46
Öğrenciler basit ifadeleri anlayabilecek ve gerekçeleri ile birlikte verilen açıklamalarda geçen bildikleri kelimeleri farkedebilecektir.	S1, S2, S4, S5, S6, S8, S9, S11, S12, S13	S16, S17, S18, S19, S20	S3, S7, S10, S14, S15

4. Maddelerin yazılması: Yabancı dilde okuduğunu anlama başarı testi soruları hazırlanırken, yedinci sınıf İngilizce dersi “Public Building ve Environment” üniteleriyle ilgili okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar (2 kazanım) ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilen etkinlikler dikkate alınmıştır. Başarı testinde

yer alan okuma metinleri seçilirken EBA’da yer alan kaynak kitaplar taranmış ve “More More 7 Reading Alley” kitabındaki metinler araştırmanın amacına ve öğrencilerin seviyelerine uygun bulunduğu için seçilmiştir. Testin içeriği sınıfta öğretilenlerle tutarlı olmalı ve ayrıca dersin öğrenme hedeflerine uygun olmalıdır (Sproull, 2002). Bu doğrultuda, başarı testinde yer alan okuma metninin konusunun İngilizce öğretim programında yer alan ilgili ünitelerin başlığı, konusu, kazanımları ve önerilen etkinliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Yabancı dilde okuduğunu anlama testleri, katılımcıların okuduğunu anlamadaki algılanan becerilerini değerlendirmek için kullanılabilir. Dil öğreniminde temel beceriler algılanan (receptive skills) ve üretken (productive skills) beceriler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu doğrultuda konuşma ve yazma becerileri üretken beceriler olarak ele alınırken, dinleme ve okuma becerileri algılanan beceriler olarak sınıflandırılır (Al-Jawi, 2010; Gower vd., 1983;). Hughes (2003), başka bir dilde algılanan becerilerin değerlendirilmesinin çoktan seçmeli, doğru-yanlış soruları gibi öğrencilerin yazmasını gerektirmeyen testler yoluyla yapılmasının daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde etmede yararlı olacağını savunmaktadır, çünkü bu tür testler, öğrencilerin yazma (writing) beceri düzeylerinin düşük olması nedeniyle puanlamaya yapılabilecek müdahale olasılığını ortadan kaldırmaktadır. Üretken becerileri (productive skills) değerlendirmeye yönelik hazırlanacak bir sınav, bu çalışma için uygun olmayacaktır, çünkü bu araştırmanın katılımcıları anadili İngilizce olmayan öğrencilerdir ve benzer şekilde yazma ya da üretme yetenekleri gerçek anlamda okuduğunu anlamının değerlendirmesini engelleyebilir (Lee, 1986). Ayrıca İngilizce Öğretim Programı’nın ilgili ünitelerinde öğretmenlerin uygulaması yönünde önerilen etkinlikler; boşluk doldurma, eşleştirme yapma, doğru- yanlış soruları, yeniden sıralama ve soru-cevap etkinlikleridir. Bu doğrultuda test formatı belirlenirken, 7. sınıf öğrencilerinin dil düzeyleri de göz önüne alınarak başarı testi maddelerinin çoktan seçmeli, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış ve eşleştirme soruları ile ayrıca Kuantum Öğrenme Modeli kapsamında uygulanacak kuantum okuma teknik ve etkinliklere uygun olarak bir yerin haritasını oluşturma, kavram haritası aracılığıyla bir okuma metnini özetleme ve metnin anahatlarını ortaya koyma sorularından oluşturulmasına karar verilmiştir. Ayrıca 2018 İngilizce Öğretim Programı’nda yer alan okuma becerilerine yönelik test tekniklerinden biri de okuma metnindeki bilgilerin bir tabloya transfer

edilmesidir (transferring the text to a table or chart) ve başarı testinin bu bölümü ile uyum göstermektedir.

Başarı testinde yer alan çoktan seçmeli maddelerin yazımında birtakım hususlar dikkate alınmıştır. Haladyna vd., (2002) çoktan seçmeli madde yazmak için bazı temel ilkeler belirlemiştir:

1. Her madde, belirli içeriği ve tek bir zihinsel davranışı yansıtmalıdır.
2. Öğrenilecek her öge önemli içeriklere dayandırılmalı, önemsiz içerikten kaçınılmalıdır.
3. Üst düzey öğrenmeyi test etmek için derste kullanılan ders kitabındaki metin ya da materyalleri başka kelimelerle ifade etmek yerine, yeni materyaller kullanılmalıdır.
4. Her ögenin içeriği, testteki diğer öğelerin içeriğinden bağımsız tutulmalıdır.
5. Maddeleri yazarken amaca hizmet etmeyen, fazla ve genel içerikten kaçınılmalıdır.
6. Test edilen öğrenci grubunun kelime dağarcığını dikkate almak gerekir.
7. Öğeleri yatay yerine dikey olarak biçimlendirmek uygun olur.
8. Maddeler yazılırken, dilbilgisi kurallarına uygun olduğundan, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı ve yazım denetimi yapıldığından emin olunmalıdır.
9. Her öğedeki okuma miktarı en aza indirilmelidir.
10. Madde kökü yazarken olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır. Eğer “uygun olmayan” ya da “dışında” gibi olumsuz ifadeler kullanılacaksa dikkat çeken bir formda, büyük harflerle ve koyu şekilde yazılmalıdır.
11. Test maddelerinin seçeneklerini yazarken mantıksal açıdan birbirleriyle uyumlu olmasına ve mümkün olduğunca olumsuz ifadelerin kullanılmamasına dikkat edilmelidir.
12. Seçeneklerin dilbilgisel ve içerik açılarından homojen olması gerekir.
13. Doğru seçeneğe ipucu veren “her zaman, asla, tamamen ve kesinlikle” gibi belirteçler ile doğru tercihe yönlendiren dilbilgisel tutarsızlıklar ve diğer seçeneklerle ilgisi olmayan mantıksız seçenekler kullanılmamalıdır.

14. Çeldiricilerin yazımında öğrencilerin yaptığı tipik hatalardan yararlanılabilir.

15. Çeldiriciler yazılırken doğru olan seçenekle tutarlı olmasına özen gösterilmelidir.

Göğüş (1978) ölçme ve değerlendirme çalışmalarının nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için hazırlanacak soruların derslerde kazandırılması amaçlanan bilgi ve beceriler üzerinde düzenlenmesi, verilen bilgi ve becerileri ölçmeye yetecek sayıda olması, belli bir süre içinde yanıtlanacak sayıda ve uzunlukta, not ya da puanla ölçülebilecek nitelikte olması ve yanıtların değerlendirilmesinde öznel ölçülere yer verilemeyecek biçimde, kısa ve çok açık olarak belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Başarı testinde yer alan sorular hazırlanırken yukarıda bahsedilen tüm bu ilkeler dikkate alınmıştır.

Başarı testi kapsamında yazılan maddelerin öğrencilerin düzeyine uygun olarak hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Adıgüzel, 2016). Bu doğrultuda İngilizce Öğretim Programı incelendiğinde, 7. Sınıf öğrencilerinin Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Ara ya da Temel Gereksinim) düzeyine ulaşmalarının hedeflendiği görülmüştür. Alanyazında yabancı dilde A2 düzeyindeki öğrenenlerin okuma becerilerine yönelik yeterlilikleri şunlardır (<https://www.stgiles-international.com>):

- Bazı ortak uluslararası kelimeler dahil olmak üzere günlük dilde yaygın kullanılan kelimeleri içeren kısa, basit metinleri anlayabilirler. Reklamlar, broşürler, menüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük materyallerde belirli bilgileri bulabilirler.

- Bildikleri konularla ilgili olan mektuplar, davetiyeler, broşürler ve kısa gazete makaleleri gibi basit yazılı materyaldeki belirli bilgileri açıklayabilirler.

- Gündelik hayatta karşılaşılan konularla ilgili genel telefon konuşmasındaki gibi basit talimatları anlayabilir.

- Sokaklar, restoranlar, tren istasyonları ve işyerleri gibi halka açık yerlerde yer alan günlük işaret ve bildirimleri anlayabilirler.

Alanyazında geliştirilen İngilizce okuduğunu anlama başarı testleri incelendiğinde, sorularının büyük bir kısmının okuma metnine ilişkin çoktan seçmeli sorular, boşluk tamamlama, doğru/yanlış soruları, 5N1K soruları ve eşleştirme

sorularından oluştuğu görülmüştür (Balcı ve Sümbül, 2015; Baniabdelrahman, 2006; Bayat, 2011; Bedir ve Dursun, 2019; Gupta ve Ahuja, 2014; Gündüz, 2017; Özek ve Kutlu, 2009; Öztürk, 2012; Pan ve Wu, 2013, Kan, 2018; Rastegar vd., 2017; Tavakoli, 2014). Bu çalışma kapsamında geliştirilen başarı testinde yer alan yukarıda belirtilen soru tiplerine ek olarak Kuantum tekniklerine dayalı kavram haritası soruları, bir yerin harita çizerek metni özetleme ve metnin anahatlarını ortaya koymaya yönelik hazırlanan sorular diğer başarı testlerinden farkını ortaya koymaktadır.

Deneme Formunun Uygulanması ve Düzeltilmesi

Yabancı dilde okuduğunu anlama becerisi testi alanyazın taraması sonucunda İngilizce Öğretim Programında yer alan okuma becerisine yönelik kazanımları ölçmek üzere ilk aşamada 28 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan form İngilizce dili eğitiminde ve Eğitim Bilimleri ve Öğretim Programı alanlarında iki uzman ve üç İngilizce öğretmenin görüşüne sunulmuş ve bu uzmanlardan alınan dönütlere göre gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu doğrultuda “Do you want to live in “The City of Happiness” and why? Give reasons from the text.” Sorusu değerlendirilmesinin zor olacağı gerekçesiyle başarı testinden çıkartılmıştır. Ayrıca uzmanların görüşleri doğrultusunda, metinlere ilişkin görsellerin okuduğunu anlamaya etkisi olmadığı gerekçesiyle başarı testinden çıkarılmıştır.

Sonuç olarak yapılan düzeltmelerle, yabancı dilde okuduğunu anlama becerisini belirlemeye yönelik olarak iki farklı okuma metnine ilişkin 45 soru maddesi yazılmıştır. Birinci okuma metnine ilişkin 10 doğru-yanlış-bilgi yok sorusu, 5 açık uçlu soru ve 5 tane harita çizme sorusu ile ikinci okuma metnine ilişkin 7 tane çoktan seçmeli soru, 5 eşleştirme sorusu, 8 tane soru üzerinden metne ilişkin anahat oluşturma ve 6 tane kavram haritası tamamlama sorusu hazırlanmıştır.

Sonrasında form pilot uygulamaların yapıldığı ortaokuldaki sekizinci sınıflardan birine uygulanmış ve öğrencilerden forma ilişkin biçim, uzunluk, anlaşılmayan kelimeler vb. yönlerden eleştiriler getirmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonrasında form üzerinde öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak üzere “33. How does it work?” soru kökünde düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca değerlendirmede kolaylık sağlaması açısından kroki çizme sorusuna ilişkin tablo içerisine soru numaraları eklenmiştir.

Testin Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Yapılan düzeltmeler sonunda 45 sorudan oluşan bu form pilot uygulama okulundan seçilen üç sınıftaki toplam 36 öğrenciye uygulanmıştır. Alt üst gruplar fark yöntemi kullanılarak testte yer alan çoktan seçmeli maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda elde edilen uygulama sonuçlarına göre en yüksek puana sahip %27'lik üst grup ve en düşük puana sahip %27'lik alt grup tespit edilmiştir. Daha sonra bu grupların her bir maddeye vermiş oldukları cevapların sayısına göre madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır.

Başarı testinin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda çoktan seçmeli maddelerde öğrencilerin doğru vermiş oldukları yanıtlar 1, yanlış ve boş bırakılanlar ise 0 olarak kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonrasında çoktan seçmeli maddeler için ise Kuder-Richardson 20 (KR-20) değeri hesaplanmıştır. Testin 45 soruluk formu için KR-20 değeri ,91 olarak belirlenmiştir. Test maddeleri üzerinde yapılan analizlerin sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. İlk Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları

Madde	Grup	Doğru cevaplayanların sayısı	Yanlış/Boş Cevaplayanların Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
1	Üst	10	0	10	0,8	0,60
	Alt	2	6	10		
2	Üst	10	0	10	0,4	0,80
	Alt	6	4	10		
3	Üst	10	0	10	0,7	0,65
	Alt	3	7	10		
4	Üst	10	0	10	0,4	0,80
	Alt	6	4	10		
5	Üst	9	1	10	0,5	0,65
	Alt	4	6	10		
6	Üst	8	2	10	0,6	0,45
	Alt	2	8	10		
7	Üst	10	0	10	0,7	0,65
	Alt	3	7	10		
8	Üst	6	4	10	0,3	0,50
	Alt	4	6	10		

Tablo 17 (Devam). İlk Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları

Madde	Grup	Doğru cevaplayanların sayısı	Yanlış/Boş Cevaplayanların Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
9	Üst	9	1	10	0,4	0,70
	Alt	5	5	10		
10	Üst	9	1	10	0,9	0,45
	Alt	0	10	10		
11	Üst	10	0	10	0,5	0,75
	Alt	5	5	10		
12	Üst	10	0	10	0,8	0,60
	Alt	2	8	10		
13	Üst	10	0	10	0,6	0,70
	Alt	4	6	10		
14	Üst	10	0	10	0,6	0,70
	Alt	4	6	10		
15	Üst	10	0	10	0,5	0,75
	Alt	5	5	10		
16	Üst	10	0	10	0,4	0,80
	Alt	6	4	10		
17	Üst	8	2	10	0,4	0,60
	Alt	4	6	10		
18	Üst	10	0	10	0,6	0,70
	Alt	4	6	10		
19	Üst	9	1	10	0,5	0,65
	Alt	4	6	10		
20	Üst	10	0	10	0,6	0,60
	Alt	4	6	10		
21	Üst	9	1	10	0,4	0,65
	Alt	4	6	10		
22	Üst	9	1	10	0,8	0,55
	Alt	2	8	10		
23	Üst	9	1	10	0,7	0,60
	Alt	3	7	10		
24	Üst	8	2	10	0,6	0,45
	Alt	2	8	10		
25	Üst	9	1	10	0,4	0,70
	Alt	5	5	10		
26	Üst	10	0	10	0,7	0,75
	Alt	5	5	10		

Tablo 17 (Devam). İlk Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları

Madde	Grup	Doğru cevaplayanların sayısı	Yanlış/Boş Cevaplayanların Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
27	Üst	9	1	10	0,8	0,50
	Alt	1	9	10		
28	Üst	7	3	10	0,5	0,45
	Alt	2	8	10		
29	Üst	10	0	10	0,9	0,45
	Alt	1	9	10		
30	Üst	5	5	10	0,4	0,30
	Alt	1	9	10		
31	Üst	6	4	10	0,6	0,30
	Alt	0	10	10		
32	Üst	10	0	10	0,5	0,75
	Alt	5	5	10		
33	Üst	10	0	10	0,5	0,75
	Alt	5	5	10		
34	Üst	10	0	10	0,5	0,75
	Alt	5	5	10		
35	Üst	10	0	10	0,5	0,75
	Alt	5	5	10		
36	Üst	10	0	10	0,3	0,85
	Alt	7	3	10		
37	Üst	8	2	10	0,4	0,60
	Alt	7	3	10		
38	Üst	9	1	10	0,6	0,60
	Alt	3	7	10		
39	Üst	3	7	10	0,1	0,25
	Alt	2	8	10		
40	Üst	6	4	10	0,5	0,35
	Alt	1	9	10		
41	Üst	8	2	10	0,4	0,60
	Alt	4	6	10		
42	Üst	9	1	10	0,6	0,60
	Alt	3	7	10		
43	Üst	3	7	10	0,3	0,15
	Alt	0	10	10		
44	Üst	7	3	10	0,6	0,40
	Alt	1	9	10		
45	Üst	6	4	10	0,1	0,55
	Alt	5	5	10		

Madde ayırt ediciliği kullanılan ölçütler Tablo 18’de ifade edilmiştir (Erkan ve Gömleksiz, 2008):

Tablo 18. Madde Ayırt Edicilik İndeksi Ölçütleri

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0,40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde-Ayırt edicilik gücü yüksek
0,30-0,39	Oldukça iyi bir madde
0,20-0,29	Üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde-Ayırt edicilik gücü orta derece
0,19 ve daha küçük	Çok zayıf madde-Ayırt etme gücü düşük

Tablo 18’e göre maddelerin ayırt edicilik değeri 0,40 ve daha büyük ise çok iyi bir madde olduğu, 0,30-0,39 ise oldukça iyi bir madde, 0,20-0,29 ise üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde ve 0,19 ve daha küçük ise çok zayıf madde olduğunu göstermektedir.

Madde güçlük indeksi yorumlanırken kullanılan ölçütler Tablo 19’da ifade edilmiştir (Erkan ve Gömleksiz, 2008):

Tablo 19. Madde Güçlük İndeksi Ölçütleri

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0,80 ve daha büyük	Çok kolay bir madde
0,65-0,79	Oldukça kolay bir madde
0,35-0,64	Orta düzeyde bir madde
0,20-0,34	Oldukça zor bir madde
0,19 ve daha küçük	Çok zor bir madde

Tablo 19’a göre madde güçlük indeksi değeri 0,80 ve daha büyük ise çok kolay bir madde, 0,65-0,79 ise oldukça kolay bir madde, 0,35-0,64 ise orta düzeyde bir madde, 0,20-0,34 ise oldukça zor bir madde ve 0,19 ve daha küçük ise çok zor bir madde olduğunu göstermektedir.

Bu ölçütler göz önüne alındığında, 39, 43 ve 45. maddeler düşük değerlerde yer aldığından formdan çıkarılması karar verilmiştir. Bununla birlikte anlam bütünlüğü açısından, başarı testinin son bölümünde yer alan ve bu maddelerle ilişkili olan 38, 40, 41, 42 ve 44. maddelerin de çıkarılması uygun bulunmuştur.

Testin Son Pilot Uygulaması ve İstatistikî Değerlere Göre Son Halinin Verilmesi

Afyonkarahisar il merkezindeki biri yüksek, biri de düşük sosyoekonomik düzeydeki iki ortaokuldaki birer sekizinci sınıfta 37 soruluk form toplamda 63

öğrenciye uygulanmış ve tekrardan test maddeleri üzerinde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Testin 37 soruluk formu için KR-20 değeri ,87 olarak belirlenmiştir. Madde güçlük ve ayırt edicilik analizleri sonucu ortaya çıkan sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Son Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları

Madde	Grup	Doğru cevaplayanların sayısı	Yanlış/Boş Cevaplayanların Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
1	Üst	13	4	17	0,35	0,58
	Alt	7	10	17		
2	Üst	17	0	17	0,17	0,91
	Alt	14	3	17		
3	Üst	16	1	17	0,41	0,73
	Alt	9	8	17		
4	Üst	16	1	17	0,52	0,67
	Alt	7	10	17		
5	Üst	14	3	17	0,47	0,58
	Alt	6	11	17		
6	Üst	15	2	17	0,41	0,67
	Alt	8	9	17		
7	Üst	17	0	17	0,35	0,82
	Alt	11	7	17		
8	Üst	10	7	17	0	0,58
	Alt	10	7	17		
9	Üst	10	7	17	0,29	0,44
	Alt	5	12	17		
10	Üst	17	0	17	0,88	0,55
	Alt	2	15	17		
11	Üst	17	0	17	0,47	0,76
	Alt	9	8	17		
12	Üst	16	1	17	0,64	0,61
	Alt	5	12	17		
13	Üst	17	0	17	0,52	0,73
	Alt	8	9	17		
14	Üst	15	2	17	0,64	0,55
	Alt	4	13	17		
15	Üst	17	0	17	0,47	0,76
	Alt	9	8	17		

Tablo 20 (Devam). Son Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları

Madde	Grup	Doğru cevaplayanların sayısı	Yanlış/Boş Cevaplayanların Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
16	Üst	17	0	17	0,47	0,76
	Alt	9	8	17		
17	Üst	14	3	17	0,41	0,61
	Alt	7	10	17		
18	Üst	16	1	17	0,58	0,64
	Alt	6	11	17		
19	Üst	15	2	17	0,52	0,61
	Alt	6	11	17		
20	Üst	17	0	17	0,41	0,79
	Alt	10	7	17		
21	Üst	10	7	17	0,17	0,50
	Alt	7	10	17		
22	Üst	14	3	17	0,52	0,55
	Alt	5	13	17		
23	Üst	16	1	17	0,70	0,58
	Alt	4	13	17		
24	Üst	13	4	17	0,58	0,47
	Alt	3	14	17		
25	Üst	17	0	17	0,41	0,79
	Alt	10	7	17		
26	Üst	16	1	17	0,58	0,64
	Alt	6	11	17		
27	Üst	15	2	17	0,76	0,50
	Alt	2	15	17		
28	Üst	15	2	17	0,64	0,55
	Alt	4	13	17		
29	Üst	17	0	17	0,88	0,58
	Alt	3	15	17		
30	Üst	11	6	17	0,41	0,44
	Alt	4	13	17		
31	Üst	13	4	17	0,70	0,41
	Alt	1	16	17		
32	Üst	17	0	17	0,52	0,73
	Alt	8	9	17		
33	Üst	17	0	17	0,47	0,76
	Alt	9	8	17		

Tablo 20 (Devam). Son Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları

Madde	Grup	Doğru cevaplayanların sayısı	Yanlış/Boş Cevaplayanların Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
34	Üst	17	0	17	0,47	0,76
	Alt	9	8	17		
35	Üst	17	0	17	0,58	0,70
	Alt	7	10	17		
36	Üst	17	0	17	0,47	0,76
	Alt	9	8	17		
37	Üst	14	3	17	0,47	0,58
	Alt	6	11	17		

Madde analizi sonuçları göz önüne alındığında, 2, 8 ve 21. maddelerin formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca uzman görüşü doğrultusunda, kalan maddelerle anlam bütünlüğü sağlaması açısından 1. ve 7. maddelerin formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddelerin formdan çıkarılması üzerine, okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen testin 32 maddelik deneme hali elde edilmiştir. Son hali verilen başarı testinin Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.885$ olarak hesaplanmıştır.

2.1.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği

Alanyazın araştırması, soyut yapıyı temsil eden niteliklerin tanımlanmasında çok güçlü bir role sahiptir (DeVellis, 2012). İçerik geçerliliğini sağlamak için konunun kavramsallaştırılması, öge seçimi ve düzgün ifadeler gereklidir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu nedenlerle ölçek geliştirme çalışmasına başlanırken alanyazın taraması yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, 5'li likert tipindedir. Bu tip ölçekler, cevaplayıcıların herhangi bir konu ile ilgili yargıları ne derecede onaylayıp onaylamadığını ortaya çıkarmada kullanılır (Karagöz ve Ekici, 2004). Bireylerin kendileri hakkında bilgi verme esasına dayanan likert tipi ölçeklerde bireyler, ölçekte yer alan maddelere ne ölçüde katılıp katılmadıklarını daha önceden belirlenmiş dereceler arasında tercih etmektedirler (Tavşancıl, 2010). Ölçeğin maddelerine verilen tepkiler “hiç bir zaman” seçeneğinden “her zaman” seçeneğine doğru beş dereceden oluşmaktadır. Likert tipi bir ölçekten puanların elde edilebilmesi için her maddenin puanlarının toplanması gerekmektedir (Tekindal, 2009). Likert tipi bir ölçeğin geliştirilebilmesi için aşamalı olarak bir dizi işlemlerin yapılması gerekmektedir. Uzman geri bildirimleri, madde oluşturma ve boyut tanımlama sürecinde kritik öneme

sahiptir (Broom, 2006; Clark ve Watson, 1995; DeVellis, 2012; Pett vd., 2003; Simms, 2008; Worthington ve Whittaker, 2006). Bu doğrultuda alanyazın araştırması yapıldıktan sonra uzman görüşü alınmış ve madde yazımına başlanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Alanyazın incelendiğinde, öğrenen özerkliği ile yabancı dilde okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğunu gösteren çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Zarei and Ghremani, 2010; Bayat, 2011; Myartawan vd., 2013; Valadi ve Rashidi, 2014; Zafarian ve Nemati, 2016). Ayrıca yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin etkisini konu alan ölçek ve anket geliştirme çalışmaları da mevcuttur (Arslan ve Yurdakul, 2015; Bayat, 2007; Channuan ve Wasanasomsithi, 2012; Demirtaş, 2010; Pekkanlı Egel, 2003; Macaskill ve Taylor, 2010; Orakçı ve Gelişli, 2017; Spratt vd., 2002; Sereti ve Giossos, 2018; Swatevacharkul, 2006; Zarei ve Gahremani, 2010). Örneğin, Bayat (2007) tarafından geliştirilen “Özerklik Algı Ölçeği”, 38 madde ve dört alt boyut içermektedir. Bu alt boyutlar; dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma, okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme, bilişüstü strateji kullanma ve gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirmedir. Channuan ve Wasanasomsithi (2012) tarafından yapılan araştırma kapsamında geliştirilen “Öğrenen Özerkliği Stratejileri Anketi”nin bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve üst bilişsel stratejiler olmak üzere üç alt boyuta sahip olduğu görülmüştür. Demirtaş (2010)’ın geliştirdiği “Özerklik Algı Ölçeği” 30 maddeye sahip ve tek boyuttan oluşmaktadır. Egel (2003)’in geliştirdiği anket 44 madde ve 9 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar kendi kendini yönetmeye hazırlık, dil öğrenmede bağımsız çalışma, öğretmenin önemi, öğretmenin rolü, dil öğrenme etkinlikleri, içeriğin seçimi, amaçlar/değerlendirme, motivasyon ve diğer kültürler şeklinde belirlenmiştir. Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen “Özerk Öğrenme Ölçeği”nin Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik çalışması yapılmış, ölçeğin 12 madde ve iki alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu alt boyutlar bağımsız öğrenme (10 madde) ve çalışma alışkanlıkları (2 madde) olarak belirlenmiştir. Orakçı ve Gelişli (2017) tarafından öğrencilerin yabancı dil dersine karşı öğrenen özerkliği davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Öğrenen Özerkliği Ölçeği”nin 14 madde içerdiği ve tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Sereti ve Giossos (2018) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliği Ölçeği”nin de 28 madde içerdiği ve dört alt boyuta sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlar genel psikolojik eğilim, psikolojik eğilim, genel özyönetim yeteneği ve özgün özyönetim yeteneği şeklindedir. Spratt,

Humphreys ve Chan (2002) tarafından geliştirilen “Özerklik Anketi”nin 52 madde içerdiği ve dört alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlardan birincisi 13 madde ile öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin görüşleri, ikincisi 11 madde ile öğrencilerin özgüven algıları, üçüncüsü 1 madde ile öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonları ve dördüncüsü 27 madde ile öğrencilerin sınıfta ve dışarda özerk öğrenmeye yönelik uygulamalarını kapsamaktadır. Swatevacharkul (2006) tarafından geliştirilen anket 53 madde içerdiği ve öğrenen bağımsızlığı ve bağımsız öğrenme kapasitesi olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Zarei ve Gahremani (2010) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliği Anketi”nin 32 madde içerdiği ve beş alt boyutlu bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Buna göre alt boyutlar; öğretmenin rolü (5 madde), özyeterlik (6 madde), dil öğreniminin doğası (8 madde), öğrenme stratejileri (9 madde) ve okuma ve özerklik (4 madde) olarak adlandırılmıştır.

Görüldüğü üzere alanyazında yabancı dilde öğrenen özerkliğini değerlendirmek üzere çok sayıda ölçek geliştirme çalışması yapılmasına rağmen, yabancı dilde İngilizce okuma özerkliğini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmıştır. Gu vd., (2017)’nin ilkökul öğrencilerinin ailelerinin sosyoekonomik durumu ile okuma özerkliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma kapsamında, okuma özerkliği ölçeği geliştirdikleri görülmüştür. Bununla beraber alanyazında okuma özerkliği ve okuma algısı konularında yapılan taramalar sonucunda birtakım araştırmalara rastlanmıştır. Mokhtari ve Reichard (2002)’ın öğrencilerin anadilde okuma becerilerine yönelik üst bilişsel farkındalıklarını ölçmek üzere yaptıkları ölçek geliştirme çalışmaları sonucu, geliştirilen ölçeğin 30 maddeden oluştuğu ve global okuma stratejileri, problem çözme stratejiler ve destek okuma stratejileri olmak üzere üç alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Melnick vd., (2009) tarafından hazırlanan “Okuyucu Algı Ölçeği”nin geçerlik güvenirlik çalışması sonucu, ilerleme, gözlemsel karşılaştırmalar, sosyal geri dönütler ve fizyolojik durumlar olmak üzere dört alt boyut içerdiği ve 47 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

Yabancı dilde okumada öğrenen özerkliği ölçeğini geliştirirken, bu konuda daha önce Egel’in geliştirdiği “Yabancı Dilde Öğrenen Özerkliği Anketi”, Demirtaş (2010)’ın geliştirdiği “Özerklik Algı Ölçeği”, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve Orakçı ve Gelişli (2017) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliği Ölçeği”nin alt boyutları ve maddeleri incelenmiştir. Bir sonraki aşamada, alan uzmanlarının görüşü alınarak hazırlanan dört

açık uçlu soru, ölçeğin uygulanacağı öğrencilerle benzer özellikleri taşıyan yedi öğrenciye yöneltilmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular doğrultusunda elde edilen cevaplar ve yapılan alanyazın taramasından elde edilen sonuçlara dayalı olarak anahtar kavramlar oluşturulmuş ve bu anahtar kavramlar çerçevesinde madde yazımına başlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda, yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliğini yansıttığı düşünülen 54 madde yer almaktadır.

Uzman Görüşünün Alınması

Ölçekte yer alan maddelerin, nitelik ve nicelik açısından ölçülmek istenen özelliği yansıtıp yansıtmadığını belirleyebilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda ölçekte yer alan 19, 24, 36. maddeler ölçeğin amacına hizmet etmediği gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 5, 20, 21, 49. Maddelerin ifadelerinde düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek maddelerinde yer alan belirsiz ve kafa karıştırıcı ifadelerin tespit edilebilmesi için küçük bir örneklem grubuna ön test uygulanabilir (Carpenter, 2018).

Uygulama Aşaması

Uzman görüşlerinin alınmasının ardından, elde kalan 54 maddeden taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek, çalışma gurubuyla benzer özelliklere sahip olan 7. Sınıf düzeyinde 12 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama esnasında ve sonrasında öğrencilerden alınan geri dönüşlere göre, ölçekten iki maddenin ifadelerinde düzenleme yapılarak deneme ölçeğine son şekli verilmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra 54 maddelik deneme ölçeği, Afyon merkez Abdurrahim Mısri Ortaokulu ve Afyonkarahisar Osmangazi Ortaokulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde uygulanmıştır. Araştırmaya, toplam 350 öğrenci katılmış olup bunlardan 15'nin kâğıtları değerlendirme dışında tutulduğu için veri analizleri toplam 335 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri, bilgisayar ortamında yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizinde verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik (sphericity) Testi'yle incelenmektedir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analizler sonucunda; KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri ,918 ve Bartlett testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu anlamlı [$p=,00$

olarak bulunmuştur ($p<.05$)). Faktör analizi esnasında, çıkarılan maddelerden sonra KMO değeri .927 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan yüksek, Barlet testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun çıktığını gösterir (Büyüköztürk, 2012).

Açımlayıcı faktör analizinde, kestirimciler kümesi için rastgele katsayı değerleri ile başlayan ve gözlenen frekansları elde etme olasılığını en yükseğe çıkaracak katsayılardaki değişimin yön ve büyüklüğünü belirleyen yinelemeli bir işlem (Tabachnik & Fidell, 2013) olmasından dolayı faktörleştirme tekniklerinden azami olabilirlik (maximum likelihood) kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörlere karar verilirken, öz değer (Büyüköztürk, 2012) ve yamaç birikinti grafiği (Çokluk, vd., 2014) kullanılmaktadır. Bu çalışmada faktör sayısına karar verirken öz değerleri birden büyük olan 2 faktör belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 21 madde ölçekten çıkarılmış ve 19 maddeden ve “Okumada Kendine Güven” ve “Bağımsız öğrenme” isimlerinde 2 alt boyuttan oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Oluşturulan ölçeğin Cronbach Alfa değeri $\alpha=.796$ olarak hesaplanmıştır (1.faktör $\alpha=.866$ ve 2.faktör $\alpha=.841$). Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütleri incelendiğinde; $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tavşancıl, 2010). Buna göre Yabancı Dilde Okumada Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Döndürülmüş bileşenler matris verilerine göre, ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği ve bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler, faktör sayısını sınırlandırmak ve güvenilirlik düzeyini yükseltmek için ölçme aracından çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2012), bir ölçekte farklı faktörlerde yer alan maddelerin en yüksek ilk iki yük değerlerinin arasındaki farkın en az .10 olmasının önerildiğini ve birden fazla faktörde yüksek yük veren binişik maddelerin ölçekten çıkarılmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az 0.40'lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulundukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın 0.10 ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Tekindal, 2015). Faktör yük değeri düşük olan, her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip olan ve iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu tespit edilen

maddeler ölçekten çıkartılmıştır Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda, belirtilen ölçütler doğrultusunda 21 madde ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Faktör analizi kapsamında, elde edilen faktörlerin bağımsızlık, açıklık ve anlamlılıkların sağlanabilmesi için döndürme tekniğine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2002). Varimax rotasyon tekniğinin kullanılmasının nedeni, ölçeğin birden fazla faktöre sahip olmasıdır (Büyüköztürk, 2002). Bu analizler sonucunda, 0.40' dan düşük yük değeri vermeleri nedeniyle beş madde (11, 14, 18, 32, 39. maddeler) ve maddelerin bulundukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olması nedeniyle dokuz madde (1, 2, 3, 15, 16, 23, 33, 52, 53. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Ana kırılma noktalarına bağlı olarak ölçek, 2 faktörle sınırlandırılmıştır. Maddeler ölçekten elendikten sonra tekrar faktör analizine başvurulmuş ve sonuç olarak 2 faktör elde edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler ve her bir alt faktörün açıklanma oranlarına ilişkin bilgileri veren toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinin Açıkladığı Toplam Varyansın Tablosu

Component(Maddeler)	Initial Eigenvalues(Öz Değerler)			Extraction Sums of Squared Loadings(Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı)			Rotation Sums of Squared Loadings(Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,562	34,539	34,539	5,976	31,451	31,451	4,089	15,322	21,523
2	2,112	11,875	46,414	1,664	8,758	40,210	3,550	18,686	40,210
3	,949	4,995	51,409						
4	,850	4,476	55,885						
5	,796	4,187	60,072						
6	,708	3,728	63,800						
7	,700	3,686	67,486						
8	,659	3,470	70,956						
9	,634	3,337	74,292						
10	,622	3,276	77,568						
11	,597	3,142	80,710						
12	,568	2,988	83,698						
13	,525	2,762	86,459						
14	,507	2,671	89,130						
15	,463	2,435	91,566						
16	,441	2,322	93,888						
17	,426	2,244	96,132						
18	,388	2,043	98,175						
19	,347	1,825	100,000						

Faktör analizleri sonucunda, KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değerinin .927 olduğu ve 2 faktörün toplam varyansın %40,21'ini açıkladığı bulunmuştur. Çok faktörlü ölçeklerde faktör sayısının yüksek tutulması, açıklanan varyansı artırır, ancak bu kez de faktörleri isimlendirmede, onları anlamlı kılmada zorluk yaşanması muhtemeldir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde de açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2012). Sosyal bilimlerde çok faktörlü ölçeklerin açıkladıkları varyansın %40 ile %60 arasında olması beklenmektedir (Çokluk vd., 2016). Ayrıca faktör analizlerinde faktör yüklerinin toplam varyansın açıklama yüzdesinin 40'ın üzerinde olması kabul edilebilir değerdir (Kline, 2011). Bu araştırmada da toplam varyansın %40 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği'nin döndürülmüş bileşenler tablosu aşağıda verilmiştir

Tablo 22. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinin Rotated Component Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matrisi) Tablosu

Maddeler	Component (Bileşen)	
	1	2
M41	,678	
M34	,658	
M31	,653	
M49	,586	
M27	,582	
M50	,575	
M28	,572	
M9	,571	
M19	,560	
M21	,548	
M35		,660
M45		,651
M36		,613
M29		,612
M43		,595
M22		,588
M51		,586
M42		,460
m48		,437

Tablo 22’de verilen döndürülmüş bileşenler tablosuna (Rotated Component Matrix) göre, birinci faktörde 10 maddenin bulunduğu ve bu faktörde madde faktör yüklerinin ,548 ile ,678 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktörde 9 maddenin olduğu ve maddelerinin ,437 ile ,660 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular İngilizce Okuduğunu Anlamada Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nin iki boyutlu bir yapıda olduğunu göstermektedir. AFA sonuçlarına göre seçilen ve gruplandırılan İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği’nin alt boyutları ilgili alanyazın dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Buna göre İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği’nin alt boyutları sırasıyla; Okumada Kendine Güven ve Bağımsız Öğrenme şeklinde isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda alanyazında okuma ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi konu alan yakın tarihli bir çalışmaya göre (Tabiati, 2016), özerk okuyucular başarılı ve sorumlu okuyuculardır çünkü bağımsız bir şekilde okuyarak öğrenebilirler. Bu araştırmaya göre bilişsel beceriler, yabancı dilde okumaya ilişkin karar vermeye etki eden iç etkenleri yansıtırken, meta-bilişsel beceriler, yabancı dilde okuma sorumluluğunun farkındalığını göstermektedir. Grabe ve Stoller (2002)’e göre, iyi okuyucular, kendi okuma stratejilerini planlayan, süreçlerini izleyen ve kendilerini değerlendiren kişilerdir. Öğrenciler daha fazla özerklik elde ettikçe, okuduğunu anlama becerilerini geliştiren uygun stratejileri kendilerine göre uyarlayıp etkili bir şekilde kullanabilirler. Ayrıca okuma becerilerine yönelik yeterlilik düzeyi gelişmiş olan öğrenenler, okuma stratejilerini bireysel okumalarında bağımsız bir şekilde kullanabilirler ve bu da belli bir zaman sonra özerklik algılarında artışa neden olabilir (Channuan ve Wasanasomsithi, 2012). Bununla birlikte, yabancı dilde okumada öğrenen özerkliğine etki eden faktörlerden biri kendine güvendir. Bu faktör, öğrenenin okuma etkinlikleri esnasında karşılaştığı güçlükler karşısında kendine güvenmesi ve risk alabilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Alanyazına dayalı olarak verilen bu bilgiler ışığında ölçek maddelerinin alt boyutları isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin faktör yük değerleri 0.43 - 0.67 arasında değişmektedir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında araştırmaya katılanlardan üst %27’lik (n=90) ve alt %27’lik (n=90) grupların her bir maddeye verdikleri cevaplar ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda ölçeğe alınacak tüm maddelerin alt ve üst grup farkının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğine İlişkin Madde Analiz İşlemleri

Madde	Madde Toplam Korelasyon	Madde Kalan Korelasyon	T	p
Madde 1	.726	.687	12,200	.000
Madde 2	.680	.640	12,723	.000
Madde 3	.737	.699	14,475	.000
Madde 4	.691	.650	11,269	.000
Madde 5	.850	.827	17,695	.000
Madde 6	.646	.602	10,226	.000
Madde 7	.828	.802	16,917	.000
Madde 8	.831	.806	16,624	.000
Madde 9	.832	.808	16,876	.000
Madde 10	.675	.631	10,546	.000
Madde 11	.717	.676	12,677	.000
Madde 12	.722	.684	11,618	.000
Madde 13	.626	.578	9,666	.000
Madde 14	.688	.643	10,450	.000
Madde 15	.546	.497	8,299	.000
Madde 16	.716	.678	11,602	.000
Madde 17	.627	.578	9,619	.000
Madde 18	.761	.728	14,549	.000
Madde 19	.743	.707	12,937	.000

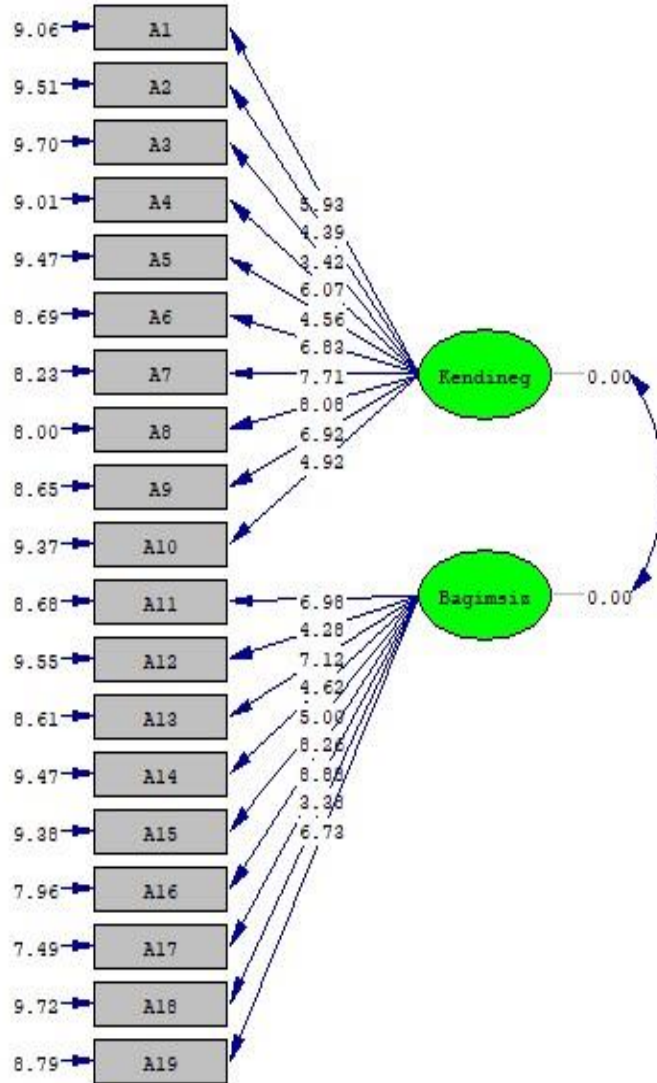
Tablo 23 incelendiğinde, madde kalan korelasyon katsayılarının 0.49 ile 0.82 arasında olduğu ve madde toplam katsayılarının ise 0.54 ile 0.85 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler genel olarak kabul gören 0,20 sınırının üzerindedir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca, madde toplam ve madde kalan analizinde $p<.001$ düzeyinde tüm maddelerin korelasyonları anlamlıdır. Bu sonuçlar tüm maddelerin ortak yapıda toplandığını göstermektedir. Ölçekte ters kodlanması gereken, olumsuz ifadeye sahip madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95'dir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutlarından birinci faktörde on madde (okumada kendine güven) ve ikinci faktörde dokuz madde (bağımsız öğrenme) ölçtüğü yönünde karar verilmiştir ve bu model DFA ile test edilmiştir. Okuduğunu anlamada öğrenen özerkliğini kendine güven boyutuyla ölçen maddeler a1-

a10 ve bağımsız öğrenme etkinlikleri ile ölçen maddeler b1-b9 şeklinde gösterilmiştir. DFA ile test edilen bu modelin alt ölçekle ve birleşik ölçek güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıda İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği'nin yol şeması Şekil 10'da verilmiştir.

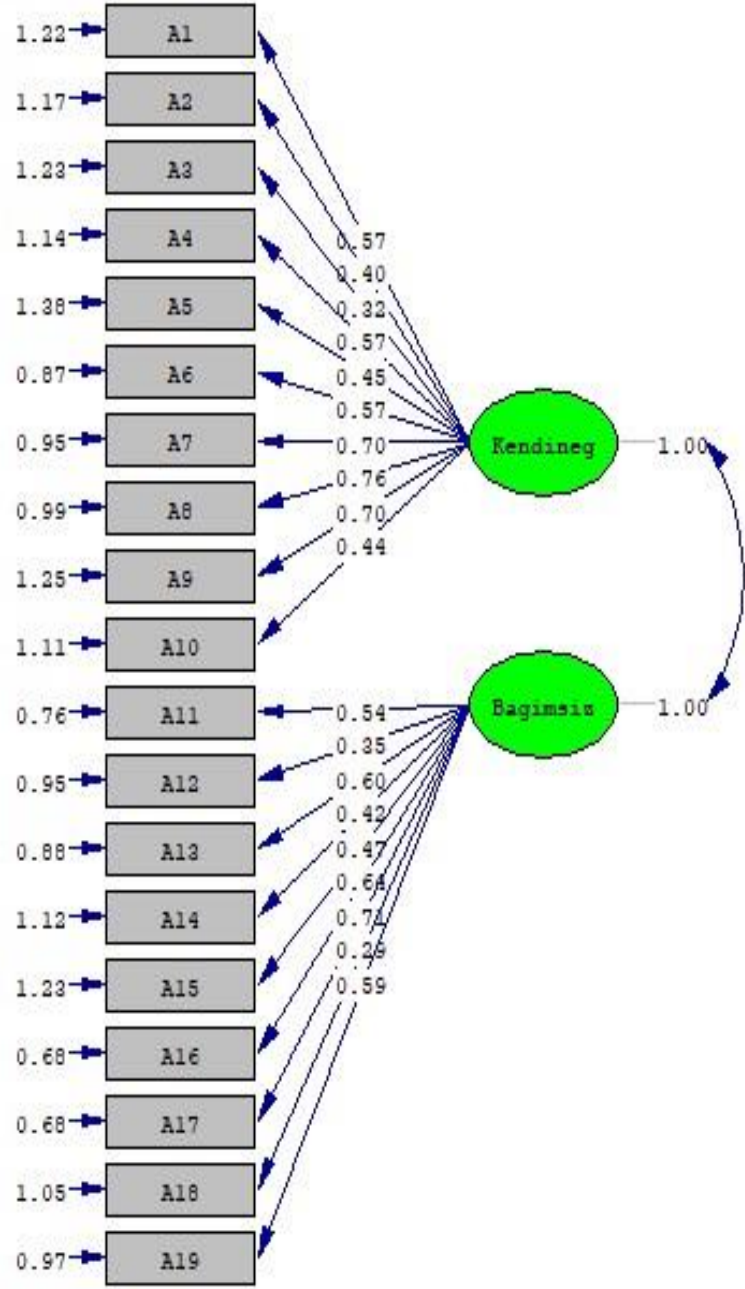
Şekil 10. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Anlamlılık Düzeyleri



Chi-Square=204.56, df=151, P-value=0.00243, RMSEA=0.042

Yukarıda Şekil 10'da görüldüğü gibi gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği'nin parametre tahminleri .01 düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca t değerleri 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde; 2,57'yi aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Şimşek, 2007). İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği'nin yol şemasındaki hata varyansları Şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları



Chi-Square=204.56, df=151, P-value=0.00243, RMSEA=0.042

Şekil 11’de görüldüğü gibi, p değeri .01 düzeyinde manidardır. Değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi ise χ^2 ’dir. Şekil 2’de $\chi^2=204.56$ ve $sd=135$ olduğu görülmektedir. χ^2/sd oranının 1.35 ($204.56 / 135 = 1.35$) olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği’nin uyum iyiliği endeksleri, değerleri ve bu değerlere ait kabul değerleri verilmiştir (McDonald ve Moon-Ho, 2002; Thompson, 2000).

Tablo 24. İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeğinde Yapısal Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Endeksleri	Yabancı Dilde Okuduğunu Anlamada Öğrenen Özerkliğinin Yapısal Modeline ait değerleri	İyi Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri
χ^2 / df	1.35	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2.00 < \chi^2 / df \leq 5.00$
RMSEA	.042	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
Comperative Fit İndeks (CFI)	.88	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
Standartized RMR	.093	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
Goodness of Fit İndeks (GFI)	.90	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
Adjusted Goodness of Fit İndeks (AGFI)	.88	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$
NNFI	.86	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

χ^2/sd oranının 1.35 uyum iyiliği değeri için Tablo 24'e bakıldığında iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Literatürde, DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 2.0'a kadar düşük olmasının, test edilen faktöryel modelin gerçek verilerle uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği'nin yol şemasındaki RMSEA değeri incelendiğinde, .042 olduğu görülmektedir. RMSEA, 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve 0'a yaklaşması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Bollen ve Curran, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013). RMSEA'nın .05'den küçük olması mükemmel, .08'den küçük olması ise iyi uyumun olduğunu göstermektedir (McDonald ve Moon-Ho, 2002). Farklı kaynaklarda RMSEA uyum indekslerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Örnek olarak, RMSEA değerinde, $\leq .05$ (Browne ve Cudeck, 1993), $\leq .06$ (Hu ve Bentler, 1999), $\leq .7$ (Steiger, 2007) iyi uyum olarak; $\leq .08$ yeterli uyum; $\geq .10$ model için uyumsuz (Browne & Cudeck, 1993) olarak kabul edilebilmektedir. Verilen referans değerlerine göre, RMSEA değerinin mükemmel uyum düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca diğer uyum indeksleri incelenmeye devam edildiğinde GFI'nin .90 ve AGFI'nin .88 olduğu görülmektedir. CFI ve NNFI'nın 0.95 ve üstü değerler alması model-veri uyumuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Raykov ve Marcoulides, 2006). Bazı kaynaklara göre, GFI'nin .85'in üstünde olması, AGFI'nin .80'in üzerinde olması kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987) bu çalışmadaki GFI ve AGFI değerlerinin de kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir (Engel

vd., 2003). RMR değeri, 0 ile 1 aralığında değer alır. RMR değeri 0'a yaklaştıkça iyi bir uyum taşıdığı anlamına gelmektedir (Kline, 2011). Standardize edilmiş RMR'nin uyum indeksine bakıldığında .093 olduğu görülmektedir. Bu değer kabul edilebilir bir uyum indeksine sahip olduğunu göstermektedir. NNFI değeri, 0 ile 1 aralığında değer alır ve 1'e yaklaştıkça iyi bir uyum taşıdığı anlamına gelmektedir (Engel vd., 2003). 0-1 aralığında değer alan CFI indeksi için yüksek değerler iyi uyumu gösterir (Harrington, 2009). Ölçeğin NNFI ve CFI indekslerine bakıldığında, NNFI'in .86 ve CFI'nin .88 olduğu görülmektedir. NNFI, genellikle 0 ile 1 aralığında değişmektedir. Ancak bu indeks normlaştırılmamış olduğundan zaman zaman bu aralığın dışında da değerler alır. Daha yüksek NNFI değerleri daha iyi uyumun göstergesidir. Bu indeksin değeri 0.97'den büyükse iyi uyum, 0.95'den büyükse kabul edilebilir uyum söz konusudur (Kline, 2011). Daha yüksek CFI değerleri, daha iyi uyumun göstergesidir. Eğer bu indeksin değeri 0.97'den büyükse iyi uyum, 0.95'den büyükse kabul edilebilir uyum söz konusudur (Schumacker ve Lomax, 2004; Kaplan, 2000; Raykov ve Marcoulides, 2006; Kline, 2011). Sonuçlar değerlendirildiğinde, NNFI ve CFI'nin kabul edilebilir uyum indeksine yakın olduğu görülmektedir. Tüm analizler sonucunda hazırlanan İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği'nin son hali EK 4'de verilmiştir.

2.1.3. Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerisini ölçmek amacıyla öncelikle, ölçeğin deneme formu hazırlanmıştır. Likert tipi ölçek hazırlamak için gerekli işlemler dikkate alınarak deneme formu hazırlanmıştır (Tavşancıl, 2010). Bu doğrultuda, deneme formu hazırlanırken; ölçek maddelerinin yazılması, uzman görüşüne başvurulması ve ön denemenin yapılması adımları izlenmiştir.

Alanyazın araştırması, soyut yapıyı temsil eden niteliklerin tanımlanmasında çok güçlü bir role sahiptir (DeVellis, 2012) İçerik geçerliliğini sağlamak için konunun kavramsallaştırılması, öge seçimi ve düzgün ifadeler gereklidir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu doğrultuda ölçek geliştirme çalışması sürecinde maddelerin oluşturulması esnasında alanyazın taraması yapılmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipindedir. Bu tip ölçekler, cevaplayıcıların herhangi bir konu ile ilgili yargıları ne derecede onaylayıp onaylamadığını ortaya çıkarmada kullanılır (Karagöz ve Ekici, 2004). Bireylerin kendileri hakkında bilgi verme esasına dayanan likert tipi ölçeklerde bireyler, ölçekte yer alan maddelere ne ölçüde katılıp katılmadıklarını daha önceden belirlenmiş dereceler arasında tercih etmektedirler (Tavşancıl, 2010). Ölçeğin

maddelerine verilen tepkiler “hiç bir zaman” seçeneğinden “her zaman” seçeneğine doğru beş dereceden oluşmaktadır.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Yaratıcı okuma becerilerinin ölçülmesine ilişkin alanyazın incelendiğinde, Türkçede yaratıcı okuma becerilerinin ölçülmesine yönelik sınırlı sayıda ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmıştır. Kasap ve Kırmızı (2017)’nin araştırması kapsamında geliştirdiği “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”nin 28 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu alt boyutlar farklı düşünme (11 madde), yazar ve karakterlerle iletişim kurma (7 madde) ve metni yeniden oluşturmaktır (10 madde). Yurdakal ve Kırmızı (2017)’nin geliştirdiği “Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği” 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar metin olgusu (12 madde), karakter olgusu (10 madde) ve yazar olgusu (3 madde) olarak adlandırılmıştır. Ayrıca Özgenel ve Çetin (2017) tarafından yaratıcı düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik geliştirilen “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” doğrudan yaratıcı okumayla ilgili olmasa da, madde yapılarının çalışmaya benzer nitelikte kurgulandığı düşünüldüğü için incelenmiştir. Bu ölçeğin 25 madde ve 6 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu alt boyutlar yenilik arama (8 madde), cesaret (4 madde), öz disiplin (5 madde), merak (3 madde), şüphe etme (2 madde) ve esnekliktir (3 madde).

Yaratıcı okuma becerilerini ölçmeye yönelik alanyazın incelendiğinde, açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçlarının geliştirildiği çalışmalara rastlanmıştır (Barrett, 2001; Bataineh ve Alqatnani, 2019; Ritchie vd.,2013; Türkel ve Ünlücömert, 2013). Ayrıca okuduğunu anlama ve yaratıcılık becerilerini ayrı ölçme araçları kullanarak değerlendiren çalışmalar da mevcuttur. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi bu anlamda yaratıcılık becerilerini ölçmek için sıklıkla kullanılan ölçme aracı olmuştur (Andresen ve Pawlak, 1976; Hızır, 2014; Moorman ve Ram, 1994; Palamut, 2008; Yan, 2005).

Ancak alanyazında yeni bir konu olması sebebiyle yaratıcı okuma sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yok denecek kadar az sayıdadır. Yabancı dilde yaratıcı okuma sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları ile bu alandaki ihtiyacın karşılanması mümkün olabilir. Bu doğrultuda bu araştırmada, 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okumaya yönelik algılarının ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Böylece yaratıcı okuma uygulamalarının yaygınlaşması, bu sürecin öğretmenler tarafından etkili bir şekilde

değerlendirilmesi ve özellikle ortaokullarda konu ile ilgili araştırmaların yapılmasında yararlı olabilir.

Yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri ölçeğini geliştirirken, Türkçe dersinde yaratıcı okuma becerilerine yönelik daha önce Kasap ve Kırmızı (2017)'nin geliştirdiği “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”, Yurdakal ve Kırmızı (2017)'nin geliştirdiği “Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği, Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve Baki (2020) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutları ve maddeleri ile Hassan vd., (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesi” incelenmiştir. Konuyla ilgili yerli ve yabancı alanyazın ve ölçme araçlarında yer alan benzer ifadeler incelenerek (Aytan, 2016b; Jeffrey ve Woods, 2009; Lee, 2013; Padgett, 1997; Small ve Arnone, 2011; Suzanne, 2015; Uzun, 2009) ortaokul öğrencilerinin, yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri algısını ölçmek amacıyla anahtar kavramlar çerçevesinde toplam 54 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması

Ölçekte yer alan maddelerin, nitelik ve nicelik açısından ölçülmek istenen özelliği yansıtıp yansıtmadığını belirleyebilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Madde havuzundaki ifadeler, kapsamı, anlamı, açık ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmek üzere çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde, öğretmen eğitimi, eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim alanlarında çalışan ve yaratıcı okuma ile ilgili çalışmaları bulunan toplam 5 uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların bir form üzerinden maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu form her bir maddeye ilişkin uygun, düzeltilmeli, uygun değil şeklinde üç seçenekten oluşmaktadır. Formda bununla beraber, uzmanların görüşlerini sunabilecekleri bir de “açıklama” bölümü yer almaktadır. Buna göre uzmanların uygun bulduğu maddeler ölçeğe alınmış, açıklama kısmında ifade ettikleri görüşler üzerinden ölçeğe bazı maddeler eklenmiş, bazı maddeler de ölçekten çıkartılmıştır.

Bu doğrultuda ölçekte yer alan 37. ve 41. maddeler benzer maddelerle çakıştığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 2, 4, 9, 12, 13, 16, 17, 23, 49. Maddelerin ifadelerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulama Aşaması

Uzman görüşlerinin alınmasının ardından, 52 maddeden taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek, maddelerde yer alan ifadelerin yanıtlanma süresi, açık ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilebilmesi için, çalışma grubuyla benzer özelliklere sahip olan 12 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama esnasında ve sonrasında öğrencilerden alınan geri bildirimlere göre, ölçekten iki maddenin ifadelerinde düzenleme yapılarak deneme ölçeğine son şekli verilmiştir. Gerekli düzeltmelerden sonra 52 maddelik deneme ölçeği, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak, Afyon merkez Abdurrahim Mısri Ortaokulu ve Afyonkarahisar Osmangazi Ortaokulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya, toplam 364 öğrenci katılmış olup bunlardan uygun işaretlenmeyen 12'si değerlendirme dışında tutulduğu için veri analizleri toplam 352 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri, bilgisayar ortamında yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analizler sonucunda; KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örnekleme Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri ,941 ve Barlett testi (8388.319, sd: 1326; $p < .001$) sonucu anlamlı olarak bulunmuştur. Faktör analizi esnasında, çıkarılan maddelerden sonra KMO değeri ,914 ve Barlett testi (3623.625, sd: 325; $p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun çıktığını gösterir (Büyüköztürk, 2012).

Açımlayıcı faktör analizinde faktörlere karar verilirken, öz değer (Büyüköztürk, 2012) ve yamaç birikinti grafiği (Çokluk, vd., 2014) kullanılmaktadır. Bu çalışmada faktör sayısına karar verirken öz değerleri birden büyük olan 4 faktör belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 23 madde ölçekten çıkarılmış ve 26 maddeli “Okuma Öncesi Etkinlikler”, “Okuma Esnasında Yapılan Etkinlikler”, “Okuma Sonrası Etkinlikler” ve “Okumada Kavram Haritaları Tasarlama” isimlerinde 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .949$ olarak hesaplanmıştır (1.faktör $\alpha = .809$, 2.faktör $\alpha = .878$, 3.faktör $\alpha = .786$ ve 4.faktör $\alpha = .796$). Bir ölçeğin güvenirlik katsayısı .90 değerini buluyorsa bu ölçek puanlarındaki toplam varyansın %90'nın gerçek olduğu söylenebilir (Tekindal, 2015).

Araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az 0.40'lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulundukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın 0.10 ve daha yukarı olması şartları aranmıştır. Faktör yük değeri düşük olan, her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip olan ve iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu tespit edilen maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, belirtilen kriterler doğrultusunda 23 madde ölçekten çıkarılmıştır. Özdeğer-faktör grafiği incelendiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı hesaplanıp 4 faktör esas alınmıştır. Faktör analizi kapsamında, elde edilen faktörlerin bağımsızlık, açıklık ve anlamlılıkların sağlanabilmesi için döndürme tekniğine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2002). Bu analizler sonucunda, 0.40' dan düşük yük değeri vermeleri nedeniyle üç madde daha (1, 15, 42 ve 46) ölçekten çıkarılmıştır. Ana kırılma noktalarına bağlı olarak ölçek, 4 faktörle sınırlandırılmıştır. Maddeler ölçekten elendikten sonra tekrar faktör analizine başvurulmuş ve sonuç olarak 4 faktör elde edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler ve her bir alt faktörün açıklanma oranlarına ilişkin bilgileri veren toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları

Maddeler)	Öz Değerler)			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı)			Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Toplam	% Varyanslar	Birikimli Varyanslar%	Toplam	% Varyanslar	Birikimli Varyanslar%	Toplam	% Varyanslar	Birikimli Varyanslar%
1	8,449	32,495	32,495	7,878	30,300	30,300	3,984	15,322	15,322
2	2,112	8,123	40,618	1,354	5,208	35,508	2,948	11,338	26,659
3	1,826	7,025	47,643	1,529	5,881	41,389	2,357	9,064	35,723
4	1,332	5,124	52,767	,861	3,313	44,702	2,335	8,979	44,702
5	1,062	4,083	56,850						
6	,920	3,537	60,387						
7	,892	3,431	63,817						
8	,793	3,050	66,867						
9	,719	2,767	69,634						
10	,683	2,626	72,260						
11	,646	2,484	74,744						
12	,614	2,360	77,104						

Tablo 25 (Devam). Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Açıklanan Varyans Oranları

Maddeler)	Öz Değerler)			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı)			Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Toplam	% Varyanslar	Birikimli Varyanslar%	Toplam	% Varyanslar	Birikimli Varyanslar%	Toplam	% Varyanslar	Birikimli Varyanslar%
13	,589	2,267	79,371						
14	,569	2,188	81,559						
15	,523	2,012	83,572						
16	,499	1,917	85,489						
17	,480	1,847	87,337						
18	,465	1,787	89,124						
19	,433	1,664	90,788						
20	,424	1,631	92,419						
21	,404	1,553	93,972						
22	,361	1,390	95,361						
23	,340	1,308	96,669						
24	,313	1,205	97,875						
25	,299	1,148	99,023						
26	,254	,977	100,000						

Faktör analizleri sonucunda, 4 faktörün toplam varyansın %44,70'ini açıkladığı bulunmuştur. Çok faktörlü ölçeklerde faktör sayısının yüksek tutulması, açıklanan varyansı arttırır, ancak bu kez de faktörleri isimlendirmede, onları anlamlı kılmada zorluk yaşanması muhtemeldir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde de açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2012). Sosyal bilimlerde çok faktörlü ölçeklerin açıkladıkları varyansın %40 ile %60 arasında olması beklenmektedir (Çokluk vd., 2016). Ayrıca faktör analizlerinde faktör yüklerinin toplam varyansın açıklama yüzdesinin 40'ın üzerinde olması kabul edilebilir değerdir (Kline, 2011). Bu araştırmada da toplam varyansın %40 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Matriksi Tablosu

Maddeler	Bileşen			
	1	2	3	4
m19	.669			

Tablo 26 (Devam). Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

Maddeler	Bileşen			
	1	2	3	4
m20	.646			
m23	.602			
m24	.573			
m47	.557			
m12	.533			
m13	.523			
m25	.486			
m38	.485			
m36	.482			
m37	.476			
m3		.677		
m9		.611		
m2		.607		
m6		.575		
m8		.555		
m5		.480		
m11		.450		
m40			.759	
m28			.731	
m32			.625	
m51				.703
m52				.682
m50				.576
M26				.486
M18				.401

Tablo 26’da verilen döndürülmüş bileşenler tablosuna (Rotated Component Matrix) göre, birinci faktörde 11 maddenin bulunduğu ve bu faktörde madde faktör yüklerinin .476 ile .669 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktörde 7 maddenin olduğu ve maddelerinin .450 ile .677 arasında değiştiği görülmektedir. Üçüncü faktörde üç madde olduğu ve madde yük değerlerinin .625 ile .759 arasında değiştiği görülmektedir. Dördüncü faktörde beş madde olduğu ve madde yük değerlerinin .401 ile .703 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği’nin dört boyutlu bir yapıda olduğunu göstermektedir.

AFA sonuçlarına göre seçilen ve gruplandırılan Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği’nin alt boyutları ilgili alanyazın dikkate alınarak

isimlendirilmiştir. Buna göre Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları sırasıyla; okuma esnasındaki etkinlikler, okuma öncesi etkinlikleri, okumada kavram haritaları tasarlama ve okuma sonrası etkinlikleri şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları adlandırılırken ilgili alanyazın dikkate alınmıştır. Alanyazına göre, okuma stratejilerinin öğretiminin yaratıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Suzanne (2015)'e göre öğrencilerin yaratıcı okuyucular olabilmeleri için öncelikle okudukları metni iyi anlamaları gerekmektedir. Yaratıcı okuma en üst düzey okuma becerisidir ve metinde geçen ya da ima edilen anlamı kavramanın da ötesinde, bir okuyucu kendi sözleriyle özet yazarak, diğer okuyucularla konu hakkında tartışarak, hatta okuduklarından anladıklarına dayalı yeni bir fikir ya da düşünceler oluşturarak kendi anlayışını inşa edebilmelidir. Bu nedenle okuma etkinliklerinde onlara yardımcı olan daha önce de bahsedilen okuma stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olabilir. Okuma öncesi stratejileri; metni okumaya başlamadan metnin türü, metnin başlığı, vurgulan ifadeleri ve görsellerinden yola çıkarak okuduğunu anlamaya hazır hale getiren stratejilerdir. Okuma öncesi aşamada öğrenci okuma amacıyla ilgili bilgilerini gözden geçirir. Metnin türü, yapısı, konusu ile ilgili hususları tahminle belirlemeye çalışır (Güneş, 2014). Okuyucu metnin konusuyla ilgili tahminler yapar, metnin içeriğine adapte olmak için metni tarar ve metnin içeriğinde verilen bilgiler hakkında ön bilgilerini kullanarak hipotezler oluşturmaya başlar (Ylvisaker vd., 2006). Duffy (2009) en iyi okuma deneyimin, “Bunu neden okuyorum?” şeklinde bir soru sorarak başlaması gerektiğini ve bunun da okuyucunun okuma öncesinde net amaç belirlemesi gerektiği anlamına geldiğini vurgulamıştır. Qanwal ve Karim (2014)'e göre okuma esnasında kullanılan stratejiler; ön bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma, kelimeleri belirleme, görselleştirme, bağlantı kurma, sonuç çıkarma, kendini sorgulama, göz gezdirme ve ayrıntılı okumadır. Qanwal ve Karim (2014) okuma sonrası stratejileri; özetleme, sentezleme ve değerlendirme olarak sınıflandırmıştır. Geleneksel olarak okuma sonrası etkinlikler metni takip eden birtakım soruların cevaplandırılması şeklindedir. Okuma sonrası aşamasında okunan metinlerin sınıf içi oyun, drama gibi aktivitelerle pekiştirilerek öğrenenlerin okuma metnini kendi ilgileri ve görüşleri ile ilişkilendirmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte Bataineh ve Alqatnani (2019)'nin yaptıkları yakın tarihli araştırmada, düşünme haritalarının kullanımının yaratıcı okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı bulunmuştur. Düşünme haritaları ve kavram haritaları, öğrencilerin metne ve geçmiş deneyimlerine dayanarak bildiklerini

hatırlamalarını sağlarken, bir konu hakkında yeni fikirler geliştirmelerine de olanak tanır (Neo ve Said, 2019). Alanyazına dayalı olarak verilen bu bilgiler ışığında ölçek maddelerinin anlamları dikkate alınarak alt boyutları isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan 26 maddeye ilişkin faktör yük değerleri 0.40 - 0.75 arasında değişmektedir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında araştırmaya katılanlardan üst %27'lik (n=60) ve alt %27'lik (n=60) grupların her bir maddeye verdikleri cevaplar ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda ölçeğe alınacak tüm maddelerin alt ve üst grup farkının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 27. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Madde Analiz İşlemleri

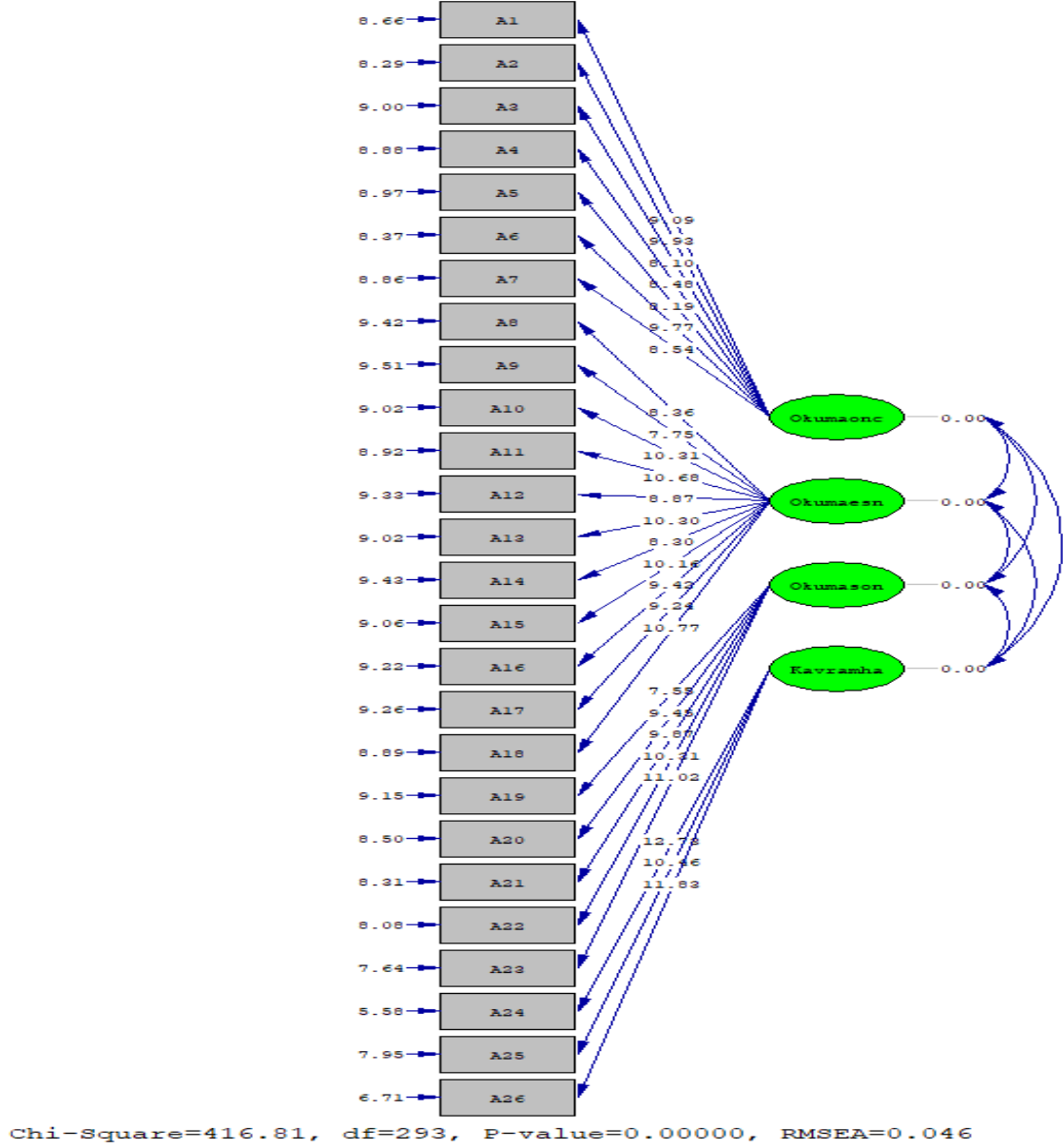
Madde	Madde Toplam Korelasyon	Madde Kalan Korelasyon	t	p
Madde 1	.664	.636	9,560	.000
Madde 2	.666	.638	10,010	.000
Madde 3	.692	.665	10,496	.000
Madde 4	.652	.624	9,513	.000
Madde 5	.637	.606	9,212	.000
Madde 6	.708	.682	11,165	.000
Madde 7	.763	.740	12,820	.000
Madde 8	.743	.717	12,634	.000
Madde 9	.652	.618	9,337	.000
Madde 10	.675	.643	9,912	.000
Madde 11	.772	.748	13,382	.000
Madde 12	.768	.743	13,563	.000
Madde 13	.676	.646	10,898	.000
Madde 14	.755	.731	14,242	.000
Madde 15	.642	.608	9,880	.000
Madde 16	.721	.694	10,469	.000
Madde 17	.767	.744	11,735	.000
Madde 18	.597	.542	7,979	.000
Madde 19	.834	.815	17,787	.000
Madde 20	.774	.751	14,179	.000
Madde 21	.752	.727	13,395	.000
Madde 22	.748	.724	11,310	.000
Madde 23	.817	.797	14,019	.000
Madde 24	.732	.707	12,085	.000
Madde 25	.705	.674	11,659	.000
Madde 26	.763	.741	12,922	.000

Tablo 27 incelendiğinde, madde kalan korelasyon katsayılarının 0.54 ile 0.81 arasında olduğu ve madde toplam katsayılarının ise 0.59 ile 0.83 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler genel olarak kabul gören 0.20 sınırının üzerindedir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca, madde toplam ve madde kalan analizinde $p < ,001$ düzeyinde tüm maddelerin korelasyonları anlamlıdır. Bu sonuçlar tüm maddelerin ortak yapıda toplandığını göstermektedir. Ölçekte ters kodlanması gereken, olumsuz ifadeye sahip madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 26, en yüksek puan 130'dur.

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

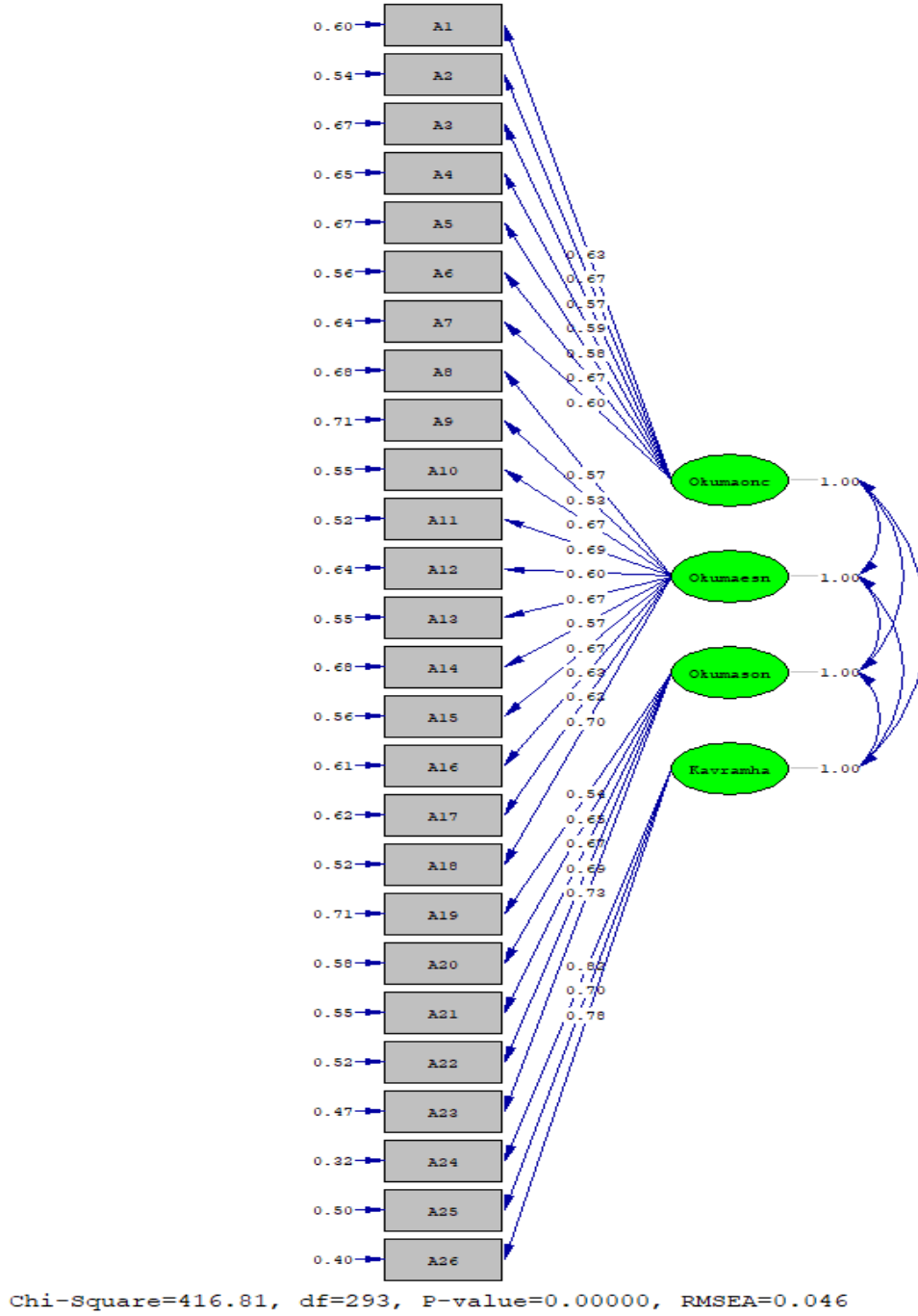
Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarından birinci faktörde on bir madde (okuma esnasındaki yaratıcı etkinlikler), ikinci faktörde yedi madde (okuma öncesi yaratıcı etkinlikler), üçüncü faktörde üç madde (okumada kavram haritaları tasarlama) ve dördüncü faktörde beş madde (okuma sonrası yaratıcı etkinlikler) ölçtüğü yönünde karar verilmiştir ve bu model DFA ile test edilmiştir. Okuma esnasında yapılan yaratıcı etkinlikleri ölçen maddeler a1-a11; okuma öncesi yapılan yaratıcı etkinlikleri ölçen maddeler b1-b7; kavram haritalarının kullanımını ölçen maddeler c1-c3 ve okuma sonrası yaratıcı etkinlikleri ölçen d1-d5 şeklinde gösterilmiştir. DFA ile test edilen bu modelin alt ölçekle ve birleşik ölçek güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıda Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği'nin yol şeması Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 12. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Anlamlılık Düzeyleri



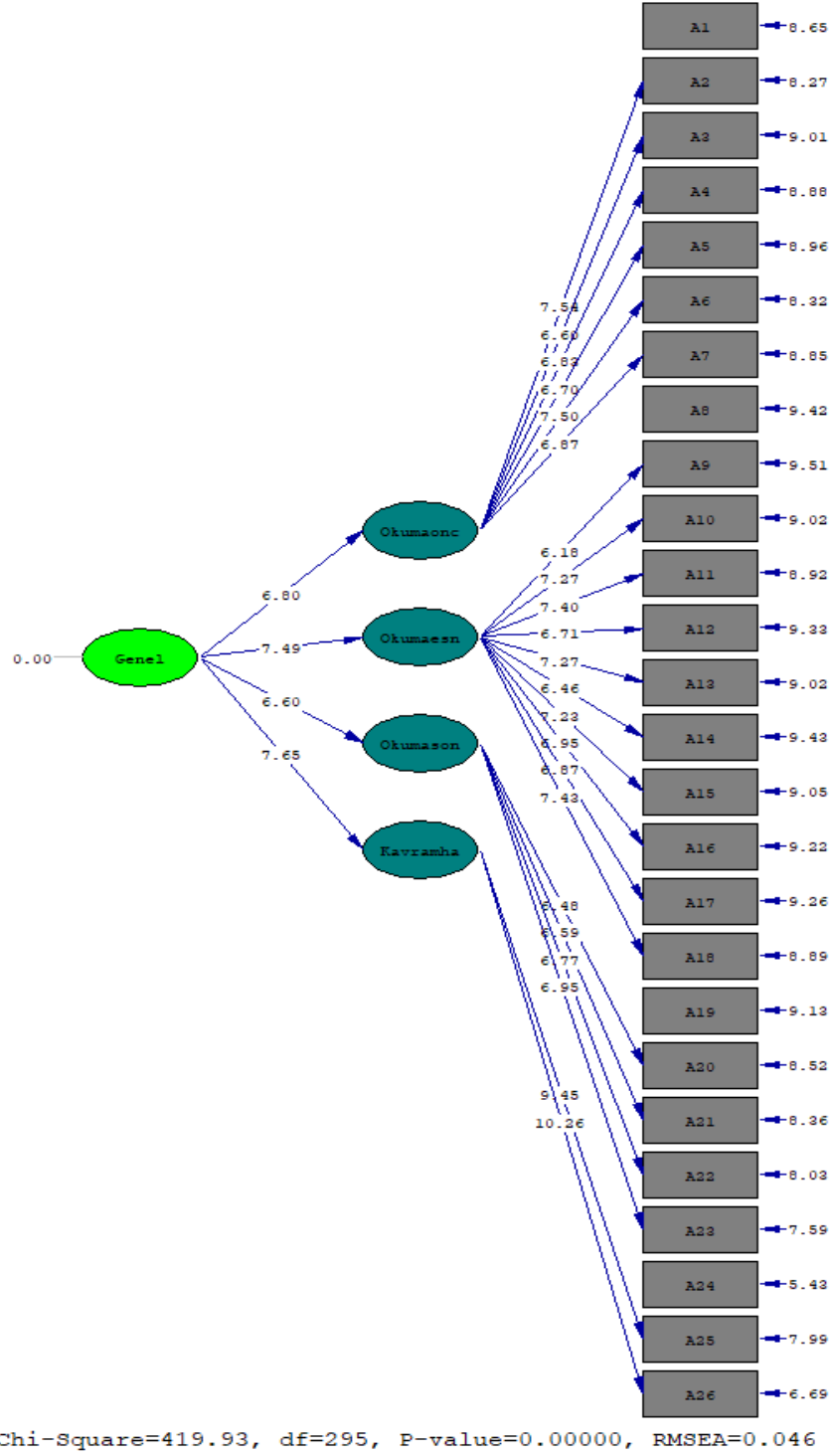
Yukarıda Şekil 12’de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme ölçeğinin parametre tahminleri .01 düzeyinde manidardır. Eğer t değerleri 1,96’yı aşarsa 0,05 düzeyinde; 2,57’yi aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Şimşek, 2007). Aşağıda Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği’nin yol şemasındaki hata varyansları Şekil 13’de verilmiştir.

Şekil 13. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği Yol Şemasında Hata Varyansları



Şekil 13’da görüldüğü gibi, p değeri .01 düzeyinde manidardır. Değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi ise χ^2 ’dir. Şekil 2’de $\chi^2=416.81$ ve $sd=293$ olduğu görülmektedir. χ^2/sd oranının 1.42 ($416.81/293=1.42$) olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin uyum iyiliği endeksleri, değerleri ve bu değerlere ait kabul değerleri verilmiştir (McDonald ve Moon-Ho, 2002; Thompson, 2000). Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği’nin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 14’de verilmiştir.

Şekil 14. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi



Yukarıda Şekil 14’de görüldüğü gibi, Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin ikinci düzey DFA ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin parametre tahminleri .01 düzeyinde manidardır. Şekil 3’de $\chi^2=419.93$ ve $sd=295$ olduğu görülmektedir. χ^2/sd oranının 1.42 ($419.93/295=1.42$) olduğu görülmektedir.

Tablo 28. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinde Yapısal Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Endeksleri	Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Yapısal Modeline ait değerleri	İyi Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri
χ^2 /df	1.42	$0 \leq \chi^2 /df \leq 2$	$2.00 < \chi^2 /df \leq 5.00$
RMSEA	.046	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
Comperative Fit İndeks (CFİ)	.94	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
Standartized RMR	.060	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
Goodness of Fit İndeks (GFİ)	.86	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
Adjusted Goodness of Fit İndeks (AGFİ)	.83	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$
NNFI	.94	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

χ^2/sd oranının 1.42 uyum iyiliği değeri için Tablo 28'e bakıldığında iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Literatürde, DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 2.0'a kadar düşük olmasının, test edilen faktöryel modelin gerçek verilerle uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2013). Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin yol şemasındaki RMSEA değeri incelendiğinde, .046 olduğu görülmektedir. RMSEA'nın .05'den küçük olması mükemmel, .08'den küçük olması ise iyi uyumun olduğunu göstermektedir (McDonald ve Moon-Ho, 2002). Verilen referans değerlerine göre, RMSEA değerinin mükemmel uyum düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca diğer uyum indeksleri incelendiğinde, GFİ'nin .86 ve AGFİ'nin .83 olduğu görülmektedir. CFI ve NNFI'nın 0.95 ve üstü değerler alması model-veri uyumuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Raykov ve Marcoulides, 2006). Bazı kaynaklara göre, GFİ'nin .85'in üstünde olması, AGFİ'nin .80'in üzerinde olması kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987), bu çalışmadaki GFİ ve AGFİ değerlerinin de kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir (Engel vd., 2003). CFI değerinin ise 1' yaklaştıkça iyi uyumu gösterdiği ve NNFI değerinin ise .80 değerinde kadar kabul edilebileceği belirtilmektedir (Hooper vd., 2008). Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği Yapısal modeline ait uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, modele ait değerlerin genellikle kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri sınırlarında ($\chi^2 /df=1,42$; RMSEA= .04; CFI=.94; RMR= .06, GFİ=.86; AGFİ= .83 ve NNFI= .94) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler faktör

yapılarını doğrulayıcı niteliktedir. Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği Ek 5’de sunulmuştur.

2.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak; öğrenci günlükleri, öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca tutulan gözlem notları kullanılmıştır.

2.2.1. Öğrenci Günlükleri

Öğrenciler için her ders sonunda o derse dair görüşlerini yazdıkları günlükler hazırlanmıştır. Günlüklerin her bir sayfasında o günkü derste yapılan etkinlikler satır başlarında verilirken, sütunlarda derste uygulanan etkinlik/materyallerin nasıl olduğuna, neler hissettiklerine ve derse katılımlarını nasıl etkilediğine dair sorular bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin özerk öğrenme davranışlarını desteklemek için her ders öncesinde o derse ilişkin okuma hedeflerini ve ders sonrasında ise bu okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarına dair görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğrenciler derste her bir etkinliğe dair görüşlerini ilgili hücreye yazarak belirtmişlerdir. Söz konusu günlükler, Ek 7’de verilmiştir.

2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacıya rehberlik eden bazı temel sorular bulunmakla birlikte görüşmenin seyrine göre ilave sorular da eklenebilir (Ocak ve Akkaş, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya görüşmeler esnasında görüşmenin seyrine göre araştırmacının sondaj sorular ile cevapları daha da derinleştirmesine olanak tanıyacağı için bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğe tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların değerlendirilmesine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri de dikkate alınarak 8 açık uçlu soru belirlenmiştir. Belirlenen açık uçlu sorular 15 kişilik 7. Sınıf öğrenci grubu ile yapılan görüşmede öğrencilere yöneltilmiştir. Yapılan ön uygulamada, soruların ortalama 40 dakika içerisinde yanıtlanabildiği görülmüştür. Sorulara verilen cevapların sorulan soruların cevaplarını yansıtıp yansıtmadığını ve soruların net ve anlaşılır olup olmadığını ortaya koymak için

araştırmacıyla birlikte iki alan uzmanı, ön uygulama sonuçlarını analiz etmiştir. Böylece soru maddelerinin iç geçerliğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Öğrencilerin anlamakta ve cevaplamakta güçlük yaşadığı tespit edilen maddeler yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen açık uçlu sorular alanında uzman iki öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu soru maddelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Sekiz açık uçlu soru ile görüşme formuna son hali verilmiştir. Deneysel süreç sonrasında İngilizce yaratıcı okuma ve öğrenen özerkliği çalışmalarını içeren 8 açık uçlu sorudan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme formu EK 6'da sunulmuştur.

2.2.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı tarafından araştırma süreci boyunca her ders sonunda günlük şeklinde notlar tutulmuştur. Söz konusu notlar aracılığı ile uygulama sürecine dair bilgiler kaydedilmiştir. Bu kayıtlar, araştırmacının araştırmadaki rolünün tüm yönleriyle ortaya konmasında ve araştırma sürecinde karşılaşılan olumlu durumların ve zorlukların sunulmasında kullanılmıştır.

3. ARAŞTIRMANIN UYGULAMA SÜRECİ

Araştırma Afyonkarahisar ilinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki Abdürrahim Mısri Ortaokulu'nun 7.sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında genel olarak şu yol izlenmiştir:

- Konuya ilişkin olarak alan yazının taranması,
- Veri toplama araçlarının neler olacağının belirlenmesi,
- Veri toplama araçlarının geliştirilmesi için ön hazırlıkların yapılması,
- Veri toplama araçlarının hazırlanması için Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınması, (Ek 1)
- Veri toplama araçları için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması,
- Etkinlik planları, öğrenci günlükleri, çalışma kağıtları ve materyallerin hazırlanması,
- Araştırma yapılacak ortaokulun belirlenmesi,

- Belirlenen okulda deneysel çalışmanın yapılması için Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinin alınması,
- Deney ve kontrol grupları dışında farklı bir sınıfta pilot uygulamanın yapılması,
- Deney ve kontrol grubunun oluşturulması,
- Deney ve kontrol gruplarında ön testlere ilişkin ölçümlerin yapılması
- Deney grubuna 8 hafta boyunca deneysel işlemlerin uygulanması, kontrol grubuna 2018 İngilizce öğretim programında yer alan haliyle eğitim öğretime devam edilmesi,
- Uygulama sonunda son testlere ilişkin her iki grubun ölçümlerinin yapılması,
- Verilerin çözümlenmesi,
- Araştırma raporunun hazırlanması.

3.1. ÖN PİLOT UYGULAMA

Deneysel çalışmaya başlamadan önce, araştırmacıya ön pilot uygulamanın sonuçlarından yararlanarak hazırlanan etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olup olmadığını belirlemek, öğrenci günlüklerinin uygulanabilirliğini ortaya koymak, asıl uygulama için gereken zaman açısından bir değerlendirme yapabilmek ve araştırma sürecine yönelik bir görüş sağlamak amacıyla 2022 yılının Ocak ayında Afyonkarahisar, merkez ilçesinde bulunan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş deney ve kontrol gruplarından farklı bir sınıfta, öğrencilerin gönüllülüğüne dayalı 26 öğrenci ile 4 hafta sürecek şekilde ön pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ön pilot uygulamada, araştırmacı tarafından uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini tespit edebilmek için her ders sonrasında araştırmacı ve öğrenci günlükleri tutulmuştur. Araştırmacı günlüklerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

-Uygulama sonucuna göre, bazı etkinliklerin sıralamasında, öğrenci düzeyine uygunluk açısından değişiklik yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin oryantring oyun etkinliğindeki bazı yönergeler sadeleştirilmesi, şarkı sözü tamamlama etkinliğinde anlaşılamayan bölümlerde düzenleme yapılması gerektiği, Kuantum okuma teknikleri ve zihin haritası tasarlama konularında öğrencilere ön açıklamalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

-Kuantum okuma teknikleri kapsamında hızlı okumaya teşvik edebilmek için gözün bir bakışta birden fazla kelimeyi görebilmesini sağlamak için yazı tipinde farklılıklar yaparak ve okuma metninin formatında bazı bölümleri silinmiş bir şekilde verilerek okuma metnlerinin tek tek hızlı okuma formatında düzenlenerek yeniden oluşturulması ve öğrencilere hızlı okuma teknikleri hakkında bilgi verilerek birtakım egzersizler yaptırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

-Öğrencilerin yazacakların günlüklerin formatında ilgili alanlar düzenlenerek revize çalışmaları yapılmıştır.

-Öğrenci günlüklerin her ders sonrasında yazımının çok zaman alıcı olduğu, bu nedenler ders bitiminden sonra teneffüs zamanlarını da alarak uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

-Kuantum Öğrenme Modeli'ne dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin derse dikkat ve odaklanmalarını arttırdığı ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği; böylece derslerin öğrenciler ve uygulayıcı açısından verimli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin öğrencilerde öğrenen özerkliği davranışlarını arttırabileceği, yabancı dilde okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerini geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

-Öğrencilerin etkinlik/materyalleri güzel buldukları/beğendikleri, etkinliklerin bilgilendirici ve ilgi çekici olduğu ve öğrencilerin eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

-Öğrencilerin etkinlikler esnasında mutlu/keyifli ve heyecanlı hissettikleri, eğlendikleri ve etkinlikler esnasında meraklı olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

-Öğrencilerin ders boyunca aktif oldukları, öğrencilerin katılımlarının iyi olduğu, dikkatli ve derse odaklanmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

-Öğrencilerin günlüklerine yazdıkları öğrenme hedefleri ve bu hedeflere ulaşma düzeylerine yönelik yapmış oldukları değerlendirmeler incelendiğinde, özerk öğrenme davranışlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

-Pilot uygulamaya katılan öğrenciler, Kuantum Öğrenme Modeline dayalı uygulama sürecinin kendileri için kolay olduğunu ve süreç içerisinde zorlanmadıklarını

ve kuantum okuma tekniklerini uygulama ve kavram/zihin haritası tasarlamının eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir.

- Öğrenciler, kuantum okuma uygulamalarının öğrenmelerinde etkili olduğunu ve okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada yardımcı olduğunu belirtmiştir.

- Pilot uygulama katılan öğrencilerin tümü derse karşı istekli olduklarını ve ilgili uygulamanın farklı derslerde de yapılmasını istediklerini belirtmiştir.

Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular genel olarak öğrencilerin yabancı dilde öğrenen özerkliği ve yaratıcı okuma düzeylerinin geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğunu ve öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi gerekliliğini göstermiştir. Ayrıca, araştırmacı günlüğü, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, Kuantum Öğrenme Modeli'ne dayalı etkinliklerin öğrencilerin hem yabancı dilde okuduğunu anlama hem de yaratıcı okuma becerileri ve öğrenen özerkliği davranışlarının gelişimini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

3.2. UYGULAMA SÜRECİ

Araştırma yapılan okulda bulunan iki 7. sınıf şubesinden deney grubu ve kontrol grubu seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarında haftada dört saat uygulamalar gerçekleştirmiştir. Deneysel işlemler 8 hafta devam etmiştir. 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın 8. (Public Buildings) ve 9. Ünitelerinde (Environment) yer alan okuma becerilerine yönelik kazanımlar ve hedef kelimeler dikkate alınarak öğretim süreçleri planlanmıştır. Okuma metinleri "More and More Reading Alley" adlı kitapta yer alan ilgili ünitelerle ilgili metinler arasından seçilmiştir. Uygulama süreci öncesinde etkinlikler planlanırken Kuantum öğrenme aşamaları, yaratıcı okuma ilkeleri, özerk öğrenme davranışını destekleyen unsurlar ve İngilizce okuma becerilerini geliştiren okuma stratejileri göz önüne alınmıştır (Deney grubunda uygulanan plan örnekleri Ek 2'de yer almaktadır).

Araştırma kapsamında ön test uygulaması olarak her iki gruba da "İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği", "Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği" ve "İngilizce Okuduğu Anlama Başarı Testi" uygulanmıştır. Deney grubunda uygulama yapılmadan önce öğrenme ortamı Kuantum öğrenme ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda sınıf ortamı olarak geniş, rahat ve esnek oturma düzenine sahip olan Tasarım ve Beceri Atölyesi'nin kullanılmasına karar verilmiş ve etkinlikler

bu atölyede gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde sınıf ortamı çeşitli bitkiler getirilerek canlandırılmış, görsel öğrenenler için dikkat çekici olan, işlenecek konu ile ilgili renkli posterler duvarlara asılmıştır. Ayrıca başka sınıflardan öğrencilere konu ile ilgili hedef kelimelerin renkli kelime tasarımları (illustrated words) çizdirilerek, sınıfın duvarlarında sergilenmiştir. Diğer yandan okuma metinlerine ilişkin etkinlikler yapılırken, fonda barok tarzı müzik açılarak öğrencilerin dikkat ve ilgilerini derse çekmek ve rahat hissettikleri bir öğrenme ortamı oluşturmak amaçlanmıştır. Kuantum ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan öğrenme ortamına ilişkin görüntü Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 15. Uygulama Yapılan Öğrenme Ortamı



Şekil 15’de görüldüğü gibi, kuantum öğrenme ilkeleri doğrultusunda hazırlanan öğrenme ortamı, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, geniş ve esnek oturma düzenine sahip, grup çalışmaları için uygun, görsel uyaranlar ve bitkilerle zenginleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin etkinlikler esnasında fikir ve düşüncelerini çekinmeden rahatça ifade edebildikleri, bireysel ve grup çalışmalarında kendilerine özgü sanatsal çalışmalarını tasarlayabildikleri bir öğrenme ortamının oluşturulması hedeflenmiştir.

Deney grubunda uygulanan İngilizce okuduğunu anlama, özerk öğrenme ve yaratıcı okuma çalışmaları için ortaokul 7. sınıf “More and More Reading Alley”

kitabındaki ilgili ünitelerle ilgili okuma metinlerine yönelik etkinlik planları hazırlanmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler derslerde kuantum okuma, kuantum yazma ve Not-Ay tekniklerini uygulama, hikâye küpü, dijital ortamda afiş, poster, fotoğraf kolajı ve kavram haritası tasarlama, hikâye, şiir ve şarkı sözü yazma etkinliklerinde aktif olarak yer almıştır. Akvaryum tekniği aracılığıyla konu ile ilgili tartışmalara katılmıştır. İngilizce okuma stratejilerine yönelik aktivitelerle, kendi okuduğunu anlama süreçlerini geliştirmiştir. Ayrıca öğrenciler tuttıkları günlüklerde her ders için okuma hedeflerini yazmış, dersin sonunda bu hedeflere ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirmiştir. İngilizce okuduğunu anlama, özerk öğrenme ve yaratıcı okuma çalışmaları bu plan ve etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı okuma çalışmaları planlanırken öğrencilerin farklı deneyimler edinmeleri ve okuma eylemini eğlenceli bulmaları için birbirini tekrar etmeyen farklı etkinliklere yer verilmiştir. Yaratıcı okuma ve İngilizce okuduğunu anlama uygulamaları alışlagelmiş okuma çalışmalarından farklı olarak etkinlikler eşliğinde, öğrencilerin okuma eylemine etkin katılımlarını sağlayacak şekilde planlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde ise öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenme günlükleri ve araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca tutulan gözlem notları kullanılmıştır. Öğrencilerden her ders sonrası günlük tutmaları istenmiştir. Ders kapsamında öğrenciler tarafından hazırlanan kavram haritaları, afiş ve posterler, öğrenme günlükleri ise 8 haftalık uygulama sonucunda öğrencilerden alınmıştır.

4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine göre kullanılan veri analiz yöntemi Şekil 6'da gösterilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine göre deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler üzerinde betimleyici analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılımlarını belirlemek için çarpıklık (skewness), basıklık (kurtosis) ve Shapiro-Wilk değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümü kapsamında kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerden veriler toplanmıştır. İlişkili ölçümlere ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t-testi kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının “İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği” ve “Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği” ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t-testi uygulanmadan önce verilerin normallik varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Bunun için son test ve ön testten elde edilen puan farkının çarpıklık (skewness), basıklık (kurtosis) ve Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Farkın anlamlı olup olmadığına karar vermede kullanılacak testin belirlenmesi için toplanan verilere öncelikle normallik testi yapılmıştır. Shapiro vd. (1968) örneklem sayısının 35'e kadar olduğu; Yazıcı ve Yolaçan (2007) da Shapiro-Wilk (S-W) testinin örneklem sayısı 50'ye kadar araştırmalarda Kolmogorov-Smirnov testi de dahil olmak üzere diğer 11 normallik testinden daha iyi sonuçlar ortaya koyduğu belirtmişlerdir. Araştırmada örneklem sayısı 50 civarında olduğundan, normallik testi olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Normal dağılım gösteren verilerde grubun farklı testlerdeki (ön test-son test) sonuçlarını karşılaştırmak için eş örneklem t testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerde ise grubun farklı testlerdeki (ön test-son test) sonuçlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca uygulamayla deney ve kontrol gruplarının ön ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olması durumunda, örneklemde ortaya çıkan etki büyüklüğünden evrende meydana gelebilecek etkiyi tahmin etme ve etkinin ne kadar önemli olduğu konusunda objektif bir ölçüm sağlama amacıyla etki büyüklüğü (Eta kare) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünde referans değerleri; 0,01: küçük düzeyde, 0,06: orta düzeyde ve 0,14: yüksek düzeyde şeklinde değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda günlük ve görüşme gibi veriler incelenerek ana temalar oluşturulmuştur. Nitel verileri inceleme sürecinde tekrarlayan ifadeler temaları belirler. Temaların oluşturulmasından sonra yapılacak diğer sınıflandırmalar

ise kategorileri oluşturur (Vanderstoep & Johnson, 2009). Metne dayalı verilerde sık tekrarlayan durum ve ifadelerden yola çıkarak kodlar oluşturulur. Belirlenen kodlar ifadelerin daha anlaşılır hale gelmesini sağlayarak araştırmacının verileri yorumlamasına katkı sağlamaktadır (Given, 2008). Toplanan veriler, veri toplama araçlarının niteliğine göre içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerden toplanan günlükler Ö1, Ö2, Ö3,...Ö25 şeklinde kodlanmış ve katılımcıların görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler, bu kodlar aracılığıyla aslına uygun olarak alıntılanmıştır. Bu aşamada, verilerin benzer ve farklı yerleri not alınarak kodlama işlemine gidilmiştir. Kodlanan verilerde daha sonra benzer nitelikte olan cevaplar aynı renklerle gölgelendirilerek verilerin analizinin kolaylaştırılması sağlanmıştır. Daha sonra belirlenen kategoriler üzerinden öğrenci görüşleri Kuantum öğrenme aşamaları (yakalama, ilişkilendirme, etiketleme, gösterme, tekrarlama ve kutlama) dikkate alınarak analiz edilmiştir. Öğrenci günlüklerinde yer alan sorular araştırmanın kategorilerini meydana getirmiştir. Belirlenen kategoriler şunlardır: “öğrencilerin derslerde kullanılan materyaller hakkındaki görüşleri”, “öğrencilerin dersler esnasındaki duyguları”, “öğrencilerin dersler esnasındaki performanslarına ilişkin görüşleri” ve “öğrencilerin belirledikleri okuma hedefleri”. Bu kategoriler altında veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin uygulama aşamasında araştırmacı her dersten sonra kendi görüş ve düşüncelerini araştırmacı günlüklerini kullanarak kayıt altına almıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan notlar aşağıdaki alt problemler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu alt problemler; “a) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeylerine yönelik araştırmacı günlüğü notları nelerdir?”, “b) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü notları nelerdir?” ve “c) Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü notları nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmanın güvenilirliği için, verilere yönelik araştırmacı tarafından belirlenen kategoriler ve kodlar, alıntılarıyla birlikte başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve görüş birliğine varılmıştır. Bununla beraber veriler araştırmacı tarafından bağımsız olarak iki farklı zaman diliminde kodlanarak, iç tutarlılığın (güvenirliği) sağlanması amaçlanmıştır. İkinci kodlama, birinci kodlamadan dört hafta sonra gerçekleştirilmiştir.

İki kodlama arasında %96 oranında benzerlik olduğu görülmüştür. İç geçerliğin sağlanması için ise veriler, bir nitel araştırma uzmanına sunulmuş, gelen görüş ve öneriler ışığında araştırma raporunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ

Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı bu çalışmada araştırmanın iç ve dış geçerliliğine ait bilgiler, nicel ve nitel boyutlarda ayrı ayrı ele alınmıştır.

5.1. ARAŞTIRMANIN İÇ GEÇERLİĞİ

Nicel boyutun iç geçerliği, bağımlı değişkenlerde meydana gelen değişimlerin bağımsız değişkenle açıklanabilme derecesi olarak tanımlanan iç geçerlik; “deneklerin özellikleri, denek kaybı etkisi, deneklerin olgunlaşması, deneklerin tutumu, veri toplama aracı, ön test etkisi, deneysel işleme tepki ve uygulama yapan kişinin etkisi” gibi özelliklerden etkilenmektedir (Cresswell, 2015; Fraenkel vd., 2012). Bu kapsamda nicel boyutun iç geçerliliğini artırmak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri çalışma grubunda detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Uygulama esnasında denek kaybı yaşanmamıştır. Bu çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler 7. sınıf (12 yaş) düzeyindedir. Deneklerin zihinsel gelişimlerinin çalışma sonucunu etkilemesi olarak ele alınan deneklerin olgunlaşma faktörünün çalışmayı etkilemediği görülmektedir. Araştırma kapsamında 3 farklı nicel veri toplama aracı ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları geçerliği ve güvenilirliği önceden sağlanmış veri toplama araçları olup, bu çalışma kapsamında tekrar güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki tüm uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yapılacak çalışma ve ölçme araçları hakkında bilgi verilerek deneysel işleme tepki faktörünün etkisi ortadan kaldırılmıştır. Uygulanan kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin doğası gereği kullanılan farklı yöntem ve teknikler öğrencilerin derse ilgi, katılım, dikkat ve odaklanmaları artırmıştır.

Nitel boyutun iç geçerliği, nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine tutarlılık ve inandırıcılık kavramları kullanılmaktadır. İnandırıcılık verilerin nesnel bir şekilde elde edilmesi ve sonuçların nesnel bir şekilde ortaya konulmasıdır. Tutarlılık ise olayların değişebileceğinin farkında olarak değişkenlerin araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda inandırıcılığın sağlanabilmesi adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan verilere,

verilerin analizine ve araştırma sonuçlarının yazımına kadar tüm aşamalarda uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda uzmanlar tarafından araştırmacının gerçekleştirdiği işlem adımlarında tutarlı davrandığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada inandırıcılığı artırmak için birden fazla veri toplama aracı (yarı yapılandırılmış görüşme, günlük, araştırmacı günlüğü) kullanılarak veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir. Karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler birleştirilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Böylece tartışma bölümünde nicel ve nitel verilerden elde edilen veriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmanın tüm süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup 8 haftalık bu süreç haftada dört ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular sunulurken örnek orijinal alıntılar verilerek geçerlik desteklenmiştir.

5.2. ARAŞTIRMANIN DIŞ GEÇERLİĞİ

Nicel boyutun dış geçerliği, araştırma sonuçlarının evrene genellenebilirliği olarak aktarılan dış geçerlik, örneklem ve ön test deneysel etkileşim gibi faktörlerden etkilenmektedir (Fraenkel vd., 2012). Araştırma Afyonkarahisar merkezinde bulunan Abdurrahim Mısri Ortaokulunda 51 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere yapılan deneysel işlem hakkında önceden bilgi verilmiştir. Ayrıca kullanılan ölçme araçları ön test ve son test olarak yüzyüze uygulandığı için katılımcılarda meydana gelebilecek ön test uygulamasından kaynaklanabilecek faktörlerin etkisi giderilmiştir. Çalışmada nicel veri toplama araçlarından olan “İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ön test uygulamaları 1. Hafta 1 ve 2. derste; “İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği” ve “Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği” 1. Hafta 3 ve 4. derste uygulanmıştır. Başarı testi ve ölçekler son test olarak araştırma sonunda uygulanmıştır. 1 ve 2. Derste elde edilen ön testlerin analizi grupların birbirine denk olup olmadığını belirlemek adına 1. hafta yapılmıştır.

Nitel boyutun dış geçerliği, nitel araştırmalarda dış geçerlik yerine genellikle aktarılabilirlik kavramı kullanılmaktadır. Nitel çalışmanın aktarılabilirliği farklı alanlarda uygulanabilirliği olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın her aşamasının ayrıntılı olarak açıklanması gerekmektedir. Dolayısıyla çalışma grubu, araştırmanın gerçekleştiği ortam, veri toplama ve verilerin analiz süreci detaylı olarak açıklanmalıdır (Silverman, 2013). Bu bağlamda ders planları uygulandıktan sonra veriler dikkatli bir şekilde toplanmış, elde edilen veriler kendi içinde analiz edilmiştir.

Daha sonra ise çalışmada elde edilen tüm veriler birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun özellikleri ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanması amacıyla bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel veri toplama araçları etkinlikler anında ve etkinlik bitimlerinde uygulanmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından olan öğrenci günlükleri İngilizce ders bitiminde öğrenciler tarafından yazılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ait veriler uygulama sonunda toplanmıştır.

5.3. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Bu çalışmada araştırmacı uygulamanın gerçekleştirildiği okulda İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde yaşanan problemleri katılımcılara yansıtmama gayreti içerisinde olmuştur. Araştırmada verilerin kaydedilmesi, verilerin incelenmesi ve katılımcı görüşlerinin yazıya aktarılmasında katılımcıların izni dahilinde verilerin kayıt altına alınmasını sağlamıştır.

6. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen veriler nitel ve nicel olmak üzere iki yöntem ile eş zamanlı olarak toplanmış ve analizleri de ayrı ayrı yapılarak elde edilen bulgular birlikte yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel bulguları İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği (İOAÖÖ), Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği (YOBÖDÖ) ve İngilizce Okuduğu Anlama Başarı Testinden (İOABT) elde edilmiştir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler; öğrenci ve araştırmacı günlükleri ise araştırmanın nitel bulgularını oluşturmaktadır.

6.1. ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen birinci alt problem cümlesi “Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Testler	Grup	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	P	r
Ön Test	Deney	26	,411	11,88	5,58	-14,797	,000	0,81
Son Test				26,88	3,87			

*p<0,05

Tablo 29’da görüldüğü üzere, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin İOABT ön test puan ortalaması ($\bar{x}$ =11,88, Ss=5,58) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =26,88, Ss=3,87) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (son test-ön test farkı S-W p= ,411; p< ,05). Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubunda İOABT ön test son test sonuçları farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucuna göre (t=-14,797, p=,000;p<,05) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü (r= 0,81) yüksek düzeyde bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen ikinci alt problem cümlesi “Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Testler	Grup	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	p
Ön Test	Kontrol	25	,06	13,04	7,89	-,315	,755
Son Test				13,36	6,47		

*p>0,05

Tablo 30’da görüldüğü üzere, mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İOABT ön test puan ortalaması ($\bar{x}$ =13,04,76, Ss=7,89) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =13,36, Ss=6,47) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (son test-ön test farkı S-W p=,06; p<,05). Mevcut programın uygulandığı kontrol grubunda İOABT ön test son test sonuçları farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucuna göre (t=-,315, p=,755;p>,05) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında geliştirilen üçüncü alt problem cümlesi “Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ve Mevcut

programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. 7.Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	p	r
Son test	Deney	26	,411	26,88	5,58	9,097	,000	0,62
	Kontrol	25	,06	13,36	7,89			

*p<0,05

Tablo 31’de görüldüğü üzere, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İOABT son test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x}$ =26,88 Ss=5,58) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =13,36, Ss=7,89) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (p> ,05). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İOABT son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre (t=9,097; p=,000; p<,05) anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü (r= 0,62) yüksek düzeyde bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

6.2. ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen dördüncü alt problem cümlesi “Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama özerkliği öntest ve son test algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Öntest ve Son test Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Testler	Grup	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	p	r
Ön Test	Deney	28	,794	53,14	12,51	-2,178	,038	,080
Son Test				59,00	10,96			

*p<0,05

Tablo 32’de görüldüğü üzere, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin İOAÖÖ ön test puan ortalaması ($\bar{x}$ =53,14, Ss=12,51) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =59,00, Ss=10,96) olarak

bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (son test-ön test farkı S-W $p = ,794$; $p < ,05$). Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubunda İngilizce okuduğunu anlama özerklik ön test son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -2,178$, $p = ,038$; $p < ,05$), anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü ($r = ,080$) orta düzeyde bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen beşinci alt problem cümlesi “Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama özerklik öntest ve sontest algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Öntest ve Sontest Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Testler	Grup	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	P
Ön Test	Kontrol	25	,876	51,76	12,40	,128	,899
Son Test				52,12	7,68		

* $p > 0,05$

Tablo 33’de görüldüğü üzere, mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İOAÖÖ ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 51,76$, $Ss = 12,40$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x} = 52,12$, $Ss = 7,68$) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (son test-ön test farkı S-W $p = ,876$; $p < ,05$). Mevcut programın uygulandığı kontrol grubunda yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği ön test son test sonuçları farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -,128$, $p = ,899$; $p > ,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında geliştirilen altıncı alt problem cümlesi “Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ve Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama özerklik sontest algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Son Test Düzeylerine İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	P	r
Son test	Deney	28	,794	59,00	10,96	2,614	,012	0,11
	Kontrol	25	,876	52,12	7,68			

*p<0,05

Tablo 34’de görüldüğü üzere, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İOAÖÖ son test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x}$ =59, Ss=10,96) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =52,12, Ss=7,68) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (son test-ön test farkı S-W p= ,024; p< ,05). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İOAÖÖ son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre (t=2,614; p=,012; p<,05) anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü (r= 0,11) orta düzeyde bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

6.3. ÖĞRENCİLERİN YARATICI OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen yedinci alt problem cümlesi “Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin İngilizce yaratıcı okuma becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve sekizinci alt problem cümlesi “Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yaratıcı okuma becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir ve bu alt problemlere ilişkin bulgular Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Grup	Testler	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	t	p	r
Deney	Ön Test	27	,187	56,40	14,06	-8,267	,000	0,56
	Son Test			86,62	15,01			
Kontrol	Ön Test	25	,580	60,52	10,60	-,527	,603	-
	Son Test			62,36	12,49			

*p>0,05

Tablo 35’de görüldüğü üzere, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin YOBÖDÖ son test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin

ortalaması ($\bar{x}=56,40$ $Ss=14,06$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{x}=86,62$, $Ss=15,01$) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p>,05$). Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubunda YOBÖDÖ ön test son test sonuçları farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-8,267$, $p=,000$; $p<,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü ($r=0,56$) yüksek düzeyde bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, YOBÖDÖ ön test puan ortalaması ($\bar{x}=60,52$, $Ss=10,60$) ile son test puan ortalaması ($\bar{x}=62,36$, $Ss=12,49$) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (son test-ön test farkı S-W $p=,580$; $p<,05$). Mevcut programın uygulandığı kontrol grubunda YOBÖDÖ ön test son test sonuçları farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-,527$; $p=,603$; $p>,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında geliştirilen dokuzuncu alt problem cümlesi “Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ve Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yaratıcı okuma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	S-W	$\bar{x}$	Ss	T	p	r
Son test	Deney	27	,187	86,62	15,01	6,308	,000	0,44
	Kontrol	25	,580	62,36	12,49			

* $p<0,05$

Tablo 36’da görüldüğü üzere, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin YOBÖDÖ son test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x}=86,62$, $Ss=15,01$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{x}=62,36$, $Ss=12,49$) olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (son test-ön test farkı S-W $p=,187$, $p=,580$; $p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YOBÖDÖ son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=6,308$; $p=,000$;

$p<,05$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü ($r=0,44$) yüksek düzeyde bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, nitel veri toplama araçları ile elde edilen veriler aracılığıyla onuncu ve on birinci araştırma problemlerine yanıt aranmıştır; “Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği, okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla oluşturulan öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” ve “Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeyleri, yaratıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü notları nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma problemlerinin cevaplanması için öğrenci günlükleri, görüşme formu ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

6.4. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğrencilerin günlüklerine aldığı notların betimsel analizi sonucunda öğrencilerin derslerde kullanılan materyaller/etkinlikler hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 37’de verilmiştir

Tablo 37. Öğrencilerin Derslerde Kullanılan Materyaller/Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Olumlu Görüşler		Olumsuz Görüşler	
Kod	f	Kod	f
İyi/Güzel/Beğendim	302	Zor	40
Çok İyi/Harika	267	Kötü/Beğenmedim	21
Eğitici/Öğretici	77	Sıkıcı	19
Eğlenceli	70	Yorucu	3
Kolay	35		
İlgi Çekici	29		
Fena Değil	26		
Özgün/Sıradışı	20		
Heyecan Verici	16		
Sade	3		

Tablo 37 incelendiğinde, öğrencilerin etkinlik/materyaller hakkındaki olumlu görüşleri; etkinlikleri güzel buldukları/beğendikleri ($f=302$), etkinliklerin çok iyi geçtiği ($f=267$), eğitici/öğretici ($f=77$), eğlendikleri ($f=70$), kolay olduğu ($f=35$), etkinlikleri ilgi çekici ($f=29$), biraz iyi ($f=26$), özgün/sıradışı ($f=20$), heyecan verici ($f=16$) ve sade

(f=3) buldukları şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin olumsuz görüşleri ise; etkinliklerin zor olduğu (f=40), etkinlikleri kötü buldukları/beğenmedikleri (f=21), sıkıcı (f=19) ve yorucu (f=3) buldukları şeklindedir.

Kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak planlanan öğrenme aşamaları doğrultusunda öğrenci günlüklerinden elde edilen alıntılar şu şekildedir:

Ö22: (Olumlu görüşler) “Basit düzeyde soru yazma etkinliği gayet güzeldi, artık soruları daha kolay yazabiliyorum.” Ö24: “Fidan dikme etkinliği gerçekten güzeldi, doğayla iç içeydik.” (Güzel/beğendim)

Ö3: (Olumlu görüşler) “Herkes renkli kalemlerle kavram haritası oluşturdu. Çok güzel görseller ortaya çıktı. Okuma teknikleri metinlerdeki bilmediğim yeni kelimeleri öğrenmemi sağladı.” (Eğitici/öğretici)

Ö17: (Olumlu görüşler) “Herkes metinde anlatılan krokiyi kendi hayal gücüne göre çizdi, eğlenceliydi. Ö25: Tasarım beceri atölyesinde kendimize özgü posterler hazırladık, çok eğlenceliydi.” (Eğlenceli)

Ö13: (Olumlu görüşler) “Ders içi aktivite molası, derste yorulduğumda ilgimi çekti.” (İlgi çekici)

Ö1: (Olumlu görüşler) “Gerçekten yaşanmış bir olaydı. Sıradışı ve farklı bir etkinlik.” (Özgün/sıradışı)

Ö1: (Olumsuz görüşler) “Metinle ilgili sorular yazmak biraz zor oldu. Yardım almam gerekti.” (Zor)

Ö5 (Olumsuz görüşler) “Şiirin başlığına bakarak konusunu tahmin etme etkinliği fazla iyi değildi, eksikim o konuda var.” Ö15: “Ders içi molalarını ben dans etmekten hoşlanmadığım için beğenmedim.” (Kötü/beğenmedim)

Ö16 (Olumsuz görüşler): “Ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma ile ilgili çalışma kağıdı bana sıkıcı geldi.” Ö18: “Metne yönelik soru yazma etkinliğinde sıkıldım.” (Sıkıcı)

Öğrencilerin günlüklerine aldığı notların betimsel analizi sonucunda dersler esnasında hissettiklerine ilişkin bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Öğrencilerin Dersler Esnasında Duyguları

Olumlu Hisler		Olumsuz Hisler	
Kod	f	Kod	f
Mutlu/Keyifli	429	Sıkıldım	75
Eğlendim	218	Sıradan	68
Heyecanlı	82	Yetersiz	65
Çok iyi/Mükemmel	80	Yorgun	8
Başarılı/Yeterli	39	Gergin	4
Meraklı	29		
Rahat	18		
Duygulu	9		
Umutlu	2		

Tablo 38 incelendiğinde, öğrencilerin etkinlikler esnasındaki olumlu yönde olan hisleri; mutlu/keyifli (f=429) oldukları, eğlendikleri (f=218), heyecanlı hissettikleri (f=82), kendilerini mükemmel (f=80), yeterli (f=39) hissettikleri, etkinlikler esnasında meraklı (f=29) oldukları, rahat (f=18) hissettikleri, duygulandıkları (f=9) ve umutlu (f=2) hissettikleri şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin etkinlikler esnasındaki olumsuz yönde olan hisleri ise etkinlikler esnasında sıkıldıkları (f=75), önceki derslerdeki gibi hissettikleri (f=68), kendilerini yetersiz (f=65) hissettikleri, yoruldukları (f=8) ve kendilerini gergin (f=4) hissettikleri şeklindedir. Bulgulardan öğrencilerin etkinlikler esnasında mutlu oldukları, iyi hissettikleri, eğlendikleri görülmektedir. Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce okuma dersinin öğrencilerin derse karşı olan duygularını olumlu yönde etkileme ve kaygıyı azaltma hususunda etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak planlanan öğrenme aşamaları doğrultusunda öğrenci günlüklerinden elde edilen alıntılar şu şekildedir:

Ö6 (Olumlu hisler): “Fidan dikme etkinliğinde, doğaya katkıda bulunmak iyi hissettirdi.” Ö10: “Güzeldi, zaten ben açık hava derslerine bayılıyorum.” Ö16: “Kavram karikatürü gibi etkinliklerde çok eğleniyorum, gerçekten çok keyifliydi.” Ö24: “Kendi hikâye küplerimizi tasarlama etkinliği, metni anlamamı sağladığı için mutluydum.” (Mutlu/keyifli)

Ö1 (Olumlu hisler): “Derste zihin haritası oluştururken resim çizerek yapmak çok eğlenceli.” Ö4: “Öğretmenimizin kendi fotoğraflarının olduğu Londra ile ilgili videosunu izlerken eğlendim, çünkü daha önce hiç görmediğim yerleri gördüm.” Ö26: “Zihin haritası çizerken çok eğlendim.” (Eğlendim)

Ö13 (Olumlu hisler): “Çocuk videoda çağrı merkezi ile konuşurken çok heyecanlandım.” Ö23: “Hikâye küpü etkinliğini yaparken heyecanlandım.” (Heyecanlı)

Ö1 (Olumlu hisler): “Evden getirdiğimiz resim ve fotoğrafları gösterdiğimiz etkinlik sıradışıydı. Derslerde böyle etkinlikler yapmaya alışık değilim ama çok zevkliydi.” Ö3: “Kendi diktiğimiz fidanın hikâyesini yazma ve görselleştirme etkinliği çok güzeldi. Görselin güzel olması için uğraştım. Gurur verici.” Ö15: “Akvaryum tartışma tekniğini uygularken çok iyi hissettim, eğlenceliydi.” (Çok iyi)

Ö2 (Olumlu hisler): “Metne yönelik açık uçlu sorular yazma etkinliğini yaparken kendimi yazar gibi hissettim. Ayrıca okuma metninin görseline bakarak konusunu tahmin etme etkinliğinde kendimi iyi bir görsel okuyucu gibi hissettim.” (Yeterli)

Ö22 (Olumlu hisler): “Kuantum okuma tekniklerini sınıfta yaparken meraklandım, çünkü ilk defa yaptığımız bir etkinlik.” (Meraklı)

Ö13 (Olumlu hisler): “Ders içi aktivite molası verdiğimizde yorgunluğumu üzerimden attığımı hissettim.” (Rahat)

Ö16 (Olumsuz hisler): “Metinde geçen çözüm yollarından farklı çözüm yolu üretme etkinliği bence çok sıkıcıydı.” Ö23: “Şiire satır eklediğim etkinlik sırasında sıkıldım.” (Sıkıldım)

Ö1 (Olumsuz hisler): “Anahtar kelimelerle metnin konusunu bulmak alışık olduğum birşeydi zaten.” (Sıradan)

Ö20 (Olumsuz hisler): “Okuma metninin ana fikrini bulmada çok zorlandım. Ö22: Metinle ilgili soru yazarken ne yazsam diye çok düşündüm, zordu.” (Yetersiz)

Öğrencilerin günlüklerine aldığı notların betimsel analizi sonucunda derslerdeki performanslarına ilişkin bulgular Tablo 39’ da verilmiştir.

Tablo 39. Öğrencilerin Dersler Esnasındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri

Olumlu Görüşler		Olumsuz Görüşler	
Kod	f	Kod	f
Aktif Katılım	425	Herhangi Bir Etkisi Olmadı	195
Olumlu Yönde/İyi	218	Zorlayıcı	11
Derse Odaklanmamı Sağladı	177	Çekimser	3
Biraz Etkiledi	72		

Tablo 39 incelendiğinde, öğrencilerin dersler esnasındaki performanslarına ilişkin olumlu görüşleri; ders boyunca aktif (f=425) oldukları, öğrencilerin katılımlarının iyi olduğu (f=218), dikkatli ve derse odaklanmış (f=177) oldukları, katılımlarını biraz etkilediği (f=72) şeklindedir. Öğrencilerin dersler esnasındaki performanslarına ilişkin olumsuz görüşleri ise; katılımlarına herhangi bir etkisinin olmadığı (f=195), ders esnasında zorlandıkları (f=11) ve çekimser (f=3) oldukları yönünde belirlenmiştir. Bulgulardan öğrencilerin ders esnasındaki performanslarını çoğunlukla iyi buldukları, aktif oldukları ve derse olan dikkat ve odaklanmalarını arttırdığı görülmektedir.

Kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak planlanan öğrenme aşamaları doğrultusunda öğrenci verilerinden elde edilen alıntılar şu şekildedir:

Ö11: (Olumlu görüşler) “Kuantum okuma teknikleri ile aklımda kalan bilgilerle kendi cümlemi yazıp arkadaşlarıma söyledim. Bence katılımım arttı.” Ö13: “Kendi kavram haritamı tasarladım ve derse katılmam daha da arttı.” Ö14: “Metinde geçen çözüm yollarından farklı çözümler üretmek kendi fikirlerimizi söylemek için bizi cesaretlendirdi.” (Aktif katılım)

Ö7: (Olumlu görüşler) “Metnin başlığına ve anahtar kelimelerine bakarak konusunu tahmin etme etkinliği okuma metnini daha iyi anlamama yardımcı oldu. Bu yüzden ders içi katılımımı güzel etkiledi.” Ö9: “Kavram haritası çizmeyi çok seviyorum, o yüzden etkilediğini düşünüyorum.” (Olumlu yönde/İyi)

Ö1: (Olumlu görüşler): “Kendi getirdiğimiz resim ve fotoğrafların sınıfta gösterilmesi sıkılmamı engelledi. Sıkılıp resim çizerdim normalde ama bu sefer dikkatle dinledim.” Ö26: “Hikâyenin başlığına ve görsellerine bakarak konusunu tahmin etme etkinliği derse daha çok odaklanmamı sağladı.” (Derse odaklanma)

Ö6: (Olumsuz görüşler) “Hikâyenin başlığına ve görsellerine bakarak konusunu tahmin etme etkinliğinin derse katılmama etkisi olmadı.” Ö25: “Soru yazma etkinliğinin pek bir etkisi olmadı.” (Herhangi bir etkisi olmadı)

Ö20 (Olumsuz görüşler): “Metinle ilgili soru yazma etkinliği benim için zorlayıcıydı.” Ö24: “Hikâyeye farklı bir giriş yazma etkinliğinde zorlandım.” (Zorlayıcı)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen bu bulgulara ek olarak, öğrencilerin herbir derste belirledikleri okuma hedeflerine yönelik bulgular Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Öğrencilerin Belirledikleri Okuma Hedefleri

Okuma Hedefleri	f
İngilizce kelime dağarcığını geliştirmek	95
İngilizce metinleri daha hızlı okumak	77
İngilizce metinleri okuyup anlamak	70
İngilizce metinleri Türkçeye çevirebilmek	21
Okuma becerilerine geliştirmek	21
İngilizce telaffuzunu geliştirmek	7
İngilizce notumu yükseltmek	7

Tablo 40 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce okuma derslerinden önce, İngilizce kelime dağarcığını geliştirme (f=95), İngilizce metinleri daha hızlı okuma (f=77), okuduklarını anlama (f=70), İngilizce metinleri Türkçeye çevirebilme (f=21), okuma becerilerini geliştirme (f=21), İngilizce telaffuzlarını geliştirme (f=7) ve İngilizce notlarını yükseltmeyi (f=7) hedefledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ders öncesinde belirledikleri okuma hedeflerine yönelik alıntılar şu şekildedir:

Ö1: “İngilizce okuduğumu anlamayı geliştirmeliyim. Her dersten sonra bira zdaha geliştiğini hissediyorum ama daha iyi olmalı. İngilizce kelime bilgimi de geliştirmeliyim.” Ö6: “İngilizce okuduğumu anlamayı geliştirmek ve okumamı hızlandırmak istiyorum.” Ö8: “İngilizce bir parçayı okurken yeni şeyler öğrenmek ve bilmediğim yeni kelimeleri öğrenmek istiyorum.” Ö18: “Okuduğumu anlama ve okuduğum meynin konusunu tahmin edebilmeyi hedefliyorum.” Ö21: “Okuma becerimi yükseltmek, kelime dağarcığımı geliştirmek ve daha hızlı okuyabilmek istiyorum.” Ö26: “Yeni bilgiler öğrenmek, kelime dağarcığımı geliştirmek ve İngilizce metin yazmayı hedefliyorum.”

6.5. ÖĞRENCİLERLE YAPILAN GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur. Öğrencilerden toplanan formlar Ö1, Ö2, Ö3,...Ö25 şeklinde kodlanmış ve öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler, bu kodlar aracılığıyla aslına uygun olarak alıntılanmıştır. Bu aşamada, verilerin benzer ve farklı yerleri not alınarak kodlama işlemine gidilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın kategorilerini meydana getirmiştir. Belirlenen kategoriler şunlardır: “öğrencilerin kuantum öğrenme modeli doğrultusunda tasarlanan etkinlikler hakkındaki görüşleri”, “uygulanan

etkinliklerin öğrencilerin derse ilgi ve katılım düzeylerine etkisi”, “Kuantum öğrenme modeline dayalı dersler ile daha önceki İngilizce dersleri arasındaki farklılıklar”, “yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilere katkısı”, İngilizce okuma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin özerk öğrenme davranışlarına etkisi”, “Kuantum öğrenme modeli uygulamalarında beğenilmeyen yönler ve karşılaşılan zorluklar” ve İngilizce dersinde okuma becerilerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere katkıları”. Bu kategoriler altında veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Öğrencilerin Kuantum Öğrenme Modeli Doğrultusunda Tasarlanan Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilere Kuantum öğrenme modeline göre tasarlanan İngilizce derslerinde hangi etkinlikleri yararlı buldukları sorulmuş ve bu konudaki görüşleri belirlenmiştir. Uygulanan etkinliklerin yararlılığına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğrencilerin Etkinliklerin Yararlılığı Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	f
Kavram/zihin haritaları tasarlama	16
Oryantring etkinliği	10
Ders arası molaları	10
İşbirlikli grup çalışmaları	8
Açık hava dersleri	7
Canvada afiş/poster tasarlama	6
Resim çizme	5
Akvaryum tekniği	4
Görsel/video izleme	3
Beyin fırtınası	2
Toplam	71

Tablo 41 incelendiğinde, öğrencilerin kavram /zihin haritaları tasarlama (f=16), oryantring (f=10), ders arası molaları (f=10), işbirlikli grup çalışmaları (f=8), açık hava dersleri (f=7), canvada afiş/poster tasarlama (f=6), resim çizme (f=5), akvaryum tekniği (f=4), görsel/video izleme (f=3) ve beyin fırtınası (f=2) etkinliklerini yararlı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin etkinliklerin yararlılığı hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı (f=16) kavram /zihin haritaları tasarlama etkinliğini yararlı bulduğunu şu şekilde belirtmiştir: Ö6: “Kavram haritası oluşturmak yararlıydı, çünkü hem eğlenceli hem de akılda kalan yeni kelimeleri çizerek

tekrar ediyorduk. İşbirlikli grup çalışmalarında arkadaşlarla işbirliği yaparak birlikte eğlenceli etkinlikler yapıyor ve fikirlerimizi İngilizce olarak aktarıyorduk. Görsel/video/sunum izlerken yeni şeyler öğrenip var olan sorunları fark ederek çözüm yolları bulduk.” Öğrencilerden bazıları işbirlikli grup çalışmaları (f=8) ve açık hava derslerini (f=7) etkili bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir:Ö1: “İşbirlikli grup çalışmaları esnasında sınıfça yapılan etkinlikler çok zevkliydi. Arkadaşlarımızla beraber çalışarak birbirimizin eksikliklerini düzeltebiliyorduk. Açık hava derslerinde okul bahçesine 5 adet ağaç diktik ve hep beraber çağa yedik. Bu ağaçların hikâyesini yazmak keyifli ve çok eğlenceliydi.” Öğrencilerin bazıları (f=10) oryantring oyununu yararlı bulduğunu şu şekilde belirtmiştir: Ö5: “Resim çizme etkinlikleri el becerilerimizi geliştirmemizi sağlıyor. Oryantring oyununda öğrendiğimiz cümleler ile gerçek hayatta da İngilizce diyalog kurabiliriz.” Öğrencilerin bazıları (f=6) canvada afiş/poster tasarlama etkinliğini yararlı bulduğunu şu şekilde belirtmiştir: Ö3. “Açık hava dersleri ve kavram haritası oluşturma etkinliklerini yararlı buldum, çünkü bunları yapmak çok eğlenceli ve öğreticiydi. Okuma metninin aklımda kalmasını sağladı. Ayrıca açık hava dersleriyle beynimize temiz hava gittiği için daha iyi düşünebiliyorum. Canvada afiş yapmak ta çok güzeldi, çünkü metinle ilgili resim, kelime ve cümleler ekledik.” Öğrencilerin bir kısmı da (f=10) ders arası molalarının yararlı olduğunu şu şekilde belirtmiştir:Ö18: “İşbirlikli grup çalışmaları sayesinde İngilizcesi kötü olan, derse katılamayan arkadaşlarımızın da derse katılabildi. Ders arası molaları çok yararlıydı, çünkü derste yorulduğumuzda eğlenerek ve dans ederek dinleniyorduk ve sonrasında derisi daha iyi anlıyorduk.” Ö20: “Bence hepsi çok yararlıydı, çünkü hepsi de oyun gibiydi ve hiç sıkılmadan ders yapıyorduk. Dersler esnasında yeni birşeyler öğrendim. Okuma metnine bakarak başlığını tahmin etmek artık çok kolay geliyor. En çok ta ders arası molalarımı yararlı buldum, çünkü hem eğlenip hem de öğrenmek herkesin çok hoşuna gidiyor.”

Öğrencilere Kuantum öğrenme modeline göre tasarlanan İngilizce derslerinde uygulanan etkinliklerin, derse ilgi ve katılım düzeylerine ne gibi katkı sağladığı sorulmuş ve bu konudaki görüşleri belirlenmiştir. Uygulanan etkinliklerin derse ilgi ve katılım düzeylerine katkılarına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Uygulanan Etkinliklerin Öğrencilerin Derse İlgi ve Katılım Düzeylerine Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	f
Derse katılımın artması	14
Kelime dağarcığının artması	7

Tablo 42 (Devam). Uygulanan Etkinliklerin Öğrencilerin Derse İlgi ve Katılım Düzeylerine Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	f
İngilizce metinleri okuduğumu anlama	5
Derse dikkat ve odaklama	5
Eğlenerek İngilizce öğrenme	3
İngilizce metinleri okuma hızının artması	1
Okuma becerilerimin gelişmesi	1
Katkısı olmadı	1
Toplam	37

Tablo 42 incelendiğinde, öğrenciler uygulanan etkinlikler ile derse katılımlarının arttığı (f=14), kelime dağarcıklarının geliştiği (f=7), İngilizce metinleri daha kolay anladıkları (f=5), derse dikkat ve odaklanmalarına katkı sağladığı (f=5), eğlenerek İngilizce öğrendikleri (f=3), İngilizce metinleri okuma hızlarının arttığı (f=1), okuma becerilerinin geliştiği (f=1) ve kendilerine herhangi bir katkısının olmadığını (f=1) belirtmiştir.

Öğrencilerden büyük bir çoğunluğu (f=14), uygulanan etkinliklerin derse ilgi ve katılım düzeylerini arttırdığını şu şekilde belirtmiştir: Ö1: “İngilizce metinleri çevirirken, etkinlik yaparken, diyaloglar kurarken veya soru yazarken normalde zorlanırdım. Şuan 8 haftalık süreçte sınıfça gelişme gösterdik. Neredeyse herkes etkniliklere katıldı. Derse katılımım öncekine göre arttı ve metinleri anlamam kolaylaştı.” Öğrencilerin bir kısmı (f=5), uygulanan etkinlikler ile derse dikkat ve odaklanmalarının arttığını şu şekilde belirtmiştir: Ö7:” Daha önce İngilizce dersi sıkıcı geliyordu. Derse katılmıyordum ama şimdi daha eğlenceli olduğu için bu sayede artık derslere katılıyorum”. Öğrencilerin bir kısmı (f=5), uygulanan etkinliklerle İngilizce metinleri daha kolay anladıkları şu şekilde ifade etmiştir: Ö19: “Benim derse daha çok katılmamı sağladı çünkü bu model bilmeyen öğrenciler için çok iyi bir model. Ben kendi adıma daha önce İngilizce metinleri anlamakta zorlanıyordum ama artık kolay anlayabiliyorum.” Öğrencilerin bir kısmı (f=3), uygulanan etkinlikler ile eğlenerek İngilizce öğrendiklerini şu şekilde belirtmiştir: Ö9: “Kuantum modelinde çizdiğimiz resimlerle hem aklımda daha fazla kalıyor, hem de bu sayede sıkılmamı engelliyor. Derse daha da odaklanıyorum. Oynadığımız oyunlar, aradaki rekabet hem işin içine eğlence katıyor, hem de İngilizce konuştuğumuz için bilgileniyoruz.”

Öğrencilere daha önceki İngilizce dersleri ile Kuantum öğrenme modeline dayalı dersler arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulmuş ve bu konudaki görüşleri

belirlenmiştir. Kuantum öğrenme modeline dayalı dersler ile daha önceki İngilizce dersleri arasındaki farklılıklara ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43. Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Dersler İle Daha Önceki İngilizce Dersleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	f
Daha eğlenceli	10
İngilizce dersine karşı olumlu tutum	9
Kalıcı öğrenme	7
Farklı seviyelere uygun etkinlikler	5
Derse dikkat ve odaklanma	1
Toplam	32

Tablo 43 incelendiğinde, öğrenciler derslerin daha eğlenceli olduğunu (f=10), İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirdikleri (f=9), öğrenmenin daha kalıcı olduğunu (f=7), farklı seviyelere uygun etkinliklerin yer aldığını (f=5) ve derse dikkat ve odaklanmada artış olduğunu (f=1) belirtmiştir.

Kuantum öğrenme modeline dayalı dersler ile daha önceki İngilizce dersleri arasındaki farklılıklarla ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerden büyük bir çoğunluğu (f=10), Kuantum öğrenme modeline dayalı derslerin daha eğlenceli olduğunu şu şekilde belirtmiştir: Ö1: “Daha önceki İngilizce derslerinde ders kitabımızdan etkinlikler yapar, ünite kelimelerine bakardık. Şuan grup çalışmaları, renkli etkinlikler, İngilizce şiir yazma, karikatür hazırlama gibi daha önce hiç yapmadığım etkinlikler yapıyoruz. Cidden ders dinlerken bu kadar eğlendiğimi hatırlamıyorum.” Ö13: “Kuantum öğrenme modeli ile daha önceki derler karşılaştırılmaz bile, çünkü kuantum okuma İngilizcede hayat olduğunu öğretti ve İngilizce’nin ne kadar eğlenceli olabileceğini öğrenmiş oldum. Ders sıradanlıktan çıktı ve bu benim hayal gücümü arttırdı.” Öğrencilerin bir kısmı (f=7), Kuantum öğrenme modeline dayalı derslerde öğrenmenin daha kalıcı olduğunu şu şekilde belirtmiştir: Ö15: “Normal derse Milli Eğitimin müfredatına göre ders işlerdik ama Kuantum modelinde amaçlar farklı.. Hızlı okuma, okuduğunu anlama, kelime öğrenme gibi baya geliştirdi. Müfredat sadece konulardan gidiyor, Kuantum modeli ise tek konuyu hedef aldığı için daha kolay İngilizce öğreniyoruz ve aklımızda kalıyor.” Öğrencilerin bir kısmı (f=5), Kuantum öğrenme modeline dayalı derslerde farklı seviyelere uygun etkinliklerin yer aldığını şu şekilde ifade etmiştir: Ö17: “Şimdi derslerde metinleri daha iyi anlayabiliyor, metinlerdeki ana kelimeleri seçebiliyorum. Bu sayede soruları daha

kolay cevaplayabiliyorum. Önceki derslerde daha uzun sürede yaptığım çalışmaları, şimdi daha kısa sürede bitirebiliyorum.” Öğrencilerin bir kısmı (f=1), Kuantum öğrenme modeline dayalı derslerin dikkat ve odaklanmada artışa neden olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: Ö8: “Kuantum okuma tekniğinde okuduğum kelimeler ve okuma metinleri aklımda kalıyor, çünkü resimler, kavram haritaları çizip kısa notlar alıyoruz. Derse daha kolay odaklanıyorum. Daha önceden ise sadece kelimeleri okuyarak ve yazarak çalışıyorduk ve aklımda kalmıyordu. Böyle olunca canım sıkılıyor ve derse odaklanamıyordum.”

Öğrencilere Kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin, İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine ne gibi katkı sağladığı sorulmuş ve bu konudaki öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44. Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Etkinliklerin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	f
Okuduğunu anlamada artış	8
Okuma metnini kavram haritasına aktarma	6
Okuma metnine dikkat ve odaklanmada artış	5
Kelime dağarcığında artış	5
Metnin başlığından konusunu tahmin etme	5
Metnin anahtar kelimelerini belirleme	4
Okuma metni ile ilgili soruları cevaplama	3
Okuma metninin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulma	3
Okuma metnini özetleme	3
İngilizce metinleri okuma hızında artış	3
Okuma metni ile ilgili sorular yazma	2
Toplam	47

Tablo 44 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce metinleri okuduğunu anlamalarının kolaylaştığı (f=8), okuma metnini kavram haritasına aktarabildikleri (f=6), okuma metnine dikkat ve odaklanmalarının arttığı (f=5), İngilizce kelime dağarcıklarının geliştiği (f=5), metnin başlığından konusunu tahmin edebildikleri (f=5), metnin anahtar kelimelerini belirleyebildikleri (f=4), okuma metni ile ilgili soruları cevaplayabildikleri (f=3), okuma metninin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulabildikleri (f=3), okuma metnini özetleyebildikleri (f=3), İngilizce metinleri okuma hızlarının

arttığını (f=3), okuma metni ile ilgili sorular yazabildikleri (f=2) bulguları elde edilmiştir.

Kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin bir kısmı (f=6), okuma metnini kavram haritasına aktarabildiklerini şu şekilde belirtmiştir: Ö3: “Okuma metnini kavram haritasına aktarmak bana en çok katkı sağlayan etkinlikti, çünkü bu şekilde metin aklımda daha iyi kalıyor ve metinle ilgili soruları daha iyi cevaplayabiliyorum. Ayrıca metnin anahtar kelimelerini bularak metni daha hızlı çözümleyebiliyorum.” Öğrencilerin bir kısmı (f=4), metnin anahtar kelimelerini belirleyebildiklerini şu şekilde belirtmiştir: Ö6: “Okuma metnini tablo/kavram haritasına aktarma ile öğrendiklerimin daha iyi aklımda kaldı. Metnin anahtar kelimelerini bularak metin ile ilgili ön fikir sahibi oluyorum ve konusunu tahmin edebiliyorum. Ders eskisine göre daha eğlenceli olduğu için daha çok katılmak istedim.” Öğrencilerin bir kısmı (f=5), metnin başlığından konusunu tahmin edebildiklerini şu şekilde belirtmiştir: Ö20: “Çok katkı sağladı. Metinlerin başlığına bakarak konusunu tahmin etmek.. Kuantum öğrenme ile artık çok kolay benim için ve metinden basit sorular çıkartıp cevaplayabiliyorum.” Öğrencilerin bir kısmı (f=2), okuma metni ile ilgili sorular yazabildiklerini şu şekilde belirtmiştir: Ö22: “Okuma metni ile ilgili sorular yazıp doğru şekilde yanıtlama benim derse katılmamı sağladı. Okuma metnini tabloya/kavram haritasına aktarma metni çevirmemi sağladı.”

Öğrencilere yaratıcı okuma etkinliklerinin onlara neler kazandırdıkları sorulmuş ve bu konudaki öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Yaratıcı okuma uygulamalarının sağladığı katkılar ile ilgili öğrenci görüşleri Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Sağladığı Katkılara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	f
Okuduğunu anlamada artış	13
Keyifli ders ortamı	10
Derse ilgi ve odaklanmada artış	8
Olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme	7
İngilizce cümle kurarak şiir yazabildikleri	5
Özgüven artışı	4
Okuma hızında artış	4
İngilizce okuma alışkanlığı	4
İngilizce notumu yükseltme	2
Katkısı olmadı	2
Toplam	59

Tablo 45 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı (f=13), dersin keyifli geçtiği (f=10), derse ilgi ve odaklanmalarının arttığı (f=8), olaylara farklı bakış açılarıyla bakabildikleri (f=7), İngilizce şiir yazabildikleri (f=5), özgüvenlerinin arttığı (f=4), okuma hızlarında artış olduğu (f=4), İngilizce okuma alışkanlığı kazandıkları (f=4), İngilizce notlarında yükselme olduğu (f=2) ve herhangi bir katkısının olmadığı (f=2) bulgularına ulaşılmıştır.

Yaratıcı okuma etkinliklerinin kendilerine katkıları ile ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı (f=13), okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını şu şekilde belirtmiştir; Ö7: “Okuduğumu anlamam kolaylaştı. Derse ilgimin artmasını sağladı. Ayrıca eğlenerek okumamı ve motivasyonumu arttırdı.” Öğrencilerin bir kısmı (f=10), dersin keyifli geçtiğini şu şekilde belirtmiştir; Ö8: “Merak uyandıran ve keyifli ders ortamı olduğundan derslerde hiç sıkılmadım. Şiir yazma etkinliği sayesinde yeni kelimeler öğrendim. Okuma metinleri konusunda kendime olan güvenim arttı.” Öğrencilerin bir kısmı derse ilgi ve odaklanmalarının arttığı (f=8), olaylara farklı bakış açılarıyla bakabildikleri (f=7) şu şekilde ifade etmiştir; Ö2: “Derse ilgimin arttığını söyleyebilirim. Olaylara farklı bakış açıları ile bakabiliyorum artık ve şiir yazarak İngilizce cümle kurabiliyorum.” Ö14: “Okuduğumu anlamayı kolaylaştırdı. Olaylara farklı bakarak hayatımda karşılaştığım sorunları çözebilirim.” Ö24: “Okuduğumu anlamama katkı sağladı. Çok keyifli bir ortam oluştu. Derse ilgim arttı. Arkadaşlarımla ve benim cevaplarımı birleşince olaylara farklı bir taraftan bakmaya başladım. Kısacası bana katkısı çok oldu.” Öğrencilerin bir kısmı (f=2) herhangi bir katkısının olmadığını şu şekilde ifade etmiştir; Ö19: “Bana çok katkısı olmadı. Önceki dersleri de seviyordum.”

Öğrencilere İngilizce derslerinde okuma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin özerk öğrenme davranışlarını ne yönde etkilediği sorulmuş ve bu konudaki öğrenci görüşleri belirlenmiştir. İngilizce derslerinde okuma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin özerk öğrenme davranışlarına etkileri ile ilgili öğrenci görüşleri Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. İngilizce Okuma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinliklerin Özerk Öğrenme Davranışlarına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	f
Öğrenme sürecini değerlendirme	12
Okuma hedefleri belirleme	10

Tablo 46 (Devam). İngilizce Okuma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinliklerin Özerk Öğrenme Davranışlarına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	f
Öğrenme sürecini planlama	9
Etkisi olmadı	7
Toplam	38

Tablo 46 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri (f=12), okuma hedeflerini belirledikleri (f=10), öğrenme süreçlerini planladıkları (f=9) ve herhangi bir etkisi olmadığı (f=7) bulgusu elde edilmiştir.

İngilizce okuma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin özerk öğrenme davranışlarına etkisi ile ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı (f=12), öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini şu şekilde ifade etmiştir: Ö3: “Mesela öz değerlendirme yapabiliyorum artık. İngilizce günlük tutabiliyorum ve kontrol listesi oluşturabiliyorum.” Ö13: “Bu etkinlikler İngilizce cümleleri anlamamda yardımcı oldu ve daha hızlı İngilizce okumaya başladım. Eksikliklerimi artık kendim giderebiliyorum ve hangi konuda eksik olduğumu anlıyorum.” Öğrencilerin bazıları (f=10), okuma hedeflerini belirlediklerini şu şekilde belirtmiştir; Ö11: “Çok iyi etkiledi. Mesela artık arkadaşlarımı değerlendirebiliyorum. Kontrol listesi oluşturabiliyorum. Okuma amaçlarımı belirleyebiliyorum. Kısacası bana çok iyi geldi bu etkinlikler.” Öğrencilerin bir kısmı (f=9), öğrenme süreçlerini planladıklarını şu şekilde ifade etmiştir: Ö1: “Kuantum öğrenme modeline başlamadan önce İngilizce ile ilgili hiçbir çalışma yapmazdım, çünkü okuduğumu pek anlamazdım. Şuan ilgi alanlarımla ilgili okuma metinleri ve İngilizce kitapları rahatlıkla okuyabiliyorum.” Ö20: “Her yönde etkiledi. Okul dışında da İngilizce metinleri merak edip okuyorum. Okulda yaptığımız gibi kavram haritası yapıyorum. Günlük tutuyorum, eksiklerimi fark edip farklı çözüm yolları üzerinde düşünüyorum.”

Öğrencilere Kuantum öğrenme modeli uygulamalarında beğenmedikleri yönler ve karşılaştıkları zorlukların neler olduğu sorulmuş ve bu konudaki öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Kuantum öğrenme modeli uygulamalarında beğenilmeyen yönler ve karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Kuantum Öğrenme Modeli Uygulamalarında Beğenilmeyen Yönler ve Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	f
Herhangi bir zorluk yaşamadım	13
Bazı etkinlikler İngilizce düzeyimin üzerinde	7
İlgi çekici olmayan etkinlikler	2
İlk zamanlar zorlayıcı olmasına rağmen sonra alıştım	2
Zaman alıcı	1
Toplam	25

Tablo 47 incelendiğinde, öğrencilerin herhangi bir zorluk yaşamadıkları (f=13), bazı etkinliklerin düzeylerinin üzerinde olduğu (f=7), bazı etkinliklerin ilgilerini çekmediği (f=2), etkinlikleri yaparken önceleri zorlanmalarına rağmen daha sonra alıştıkları (f=2) ve bazı etkinliklerin zaman alıcı olduğu (f=1) bulgusuna ulaşılmıştır.

Kuantum öğrenme modeli uygulamalarında beğenilmeyen yönler ve karşılaşılan zorluklarla ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı (f=13), etkinlikleri yaparken herhangi bir zorluk yaşamadıklarını şu şekilde ifade etmiştir; Ö6: “Pek zorlukla karşılaşmadım, genelde iyiydi. Ö24: Benim için bir zorluk yoktu, çünkü başından beri çok dikkatli bir şekilde dersi takip ediyordum. Yine de güzel etkinliklerdi.” Öğrencilerin bir kısmı (f=7), bazı etkinliklerin düzeylerinin üzerinde olduğunu şu şekilde ifade etmiştir; Ö4: “Hoşuma gitmeyen yönleri yok fakat beni biraz zorladı. Etkinliklerin bazıları benim düzeyimde değildi.” Ö14: “Normal İngilizce dersini özledim çünkü ders kitabından hazır sorular, test soruları çözüyorduk. Bunda soruları kendimiz yazıyoruz, bu da bazen zorlayıcı olabiliyor.” Öğrencilerin bir kısmı (f=2), etkinlikleri yaparken önceleri zorlanmalarına rağmen daha sonra alıştıklarını şu şekilde ifade etmiştir; Ö8: “Çok zorlanmadım ama ilk başladığımız zamanlar biraz zorlayıcıydı mesela hızlı okuma...”

Öğrencilere İngilizce dersinde okuma becerilerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin kendilerine sağladığı katkılar sorulmuş ve bu konudaki öğrenci görüşleri belirlenmiştir. İngilizce dersinde okuma becerilerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere katkılarına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 48’de verilmiştir

Tablo 48. İngilizce Dersinde Okuma Becerilerine Yönelik Gerçekleştirilen Etkinliklerin Kendilerine Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	f
Okuma hızında artış	8

Tablo 48 (Devam). İngilizce Dersinde Okuma Becerilerine Yönelik Gerçekleştirilen Etkinliklerin Kendilerine Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	f
Derse aktif katılım	8
Okuduğunu anlamada artış	7
Okuma becerilerinin gelişimi	6
İngilizceye karşı olumlu tutum	5
İngilizce kelime dağarcığının gelişimi	4
İngilizce sınav notlarının yükselmesi	2
Ders çalışmada yeni teknikler	1
Toplam	41

Tablo 48 incelendiğinde, öğrencilerin okuma hızında artış olduğu (f=8), derse aktif olarak katıldıkları (f=8), okuduğunu anlama düzeylerinde artış olduğu (f=7), okuma becerilerinin geliştiği (f=6), İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirdikleri (f=6), İngilizce kelime bilgilerinin arttığı (f=4), İngilizce sınav notlarının yükseldiği (f=2) ve ders çalışmada yeni teknikler öğrendikleri (f=1) bulgusu elde edilmiştir.

İngilizce dersinde okuma becerilerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin kendilerine sağladığı katkılar ile ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı (f=8), okuma hızında artış olduğunu şu şekilde ifade etmiştir; Ö13: “Okuma hızım baya arttı ve İngilizce cümleleri anlamada artık zorlanmıyorum. Önceden İngilizce dersine korkarak girerken şimdi heyecanla giriyorum.” Öğrencilerin bir kısmı (f=8), derse aktif olarak katıldıklarını şu şekilde ifade etmiştir; Ö7: “Ders içi etkinliklere katılmamı sağladı ve okuma metinlerini duraklamadan okumamı sağladı.” Öğrencilerin bir kısmı (f=6), okuma becerilerinin geliştiğini şu şekilde ifade etmiştir; Ö25: “Okuma becerilerimi geliştirdiğini söyleyebilirim. Bu tarz etkinlikler çok yararlı. Bu sayede sınavlardan yüksek not alıyorum. Daha sayamadığım birçok faydası oldu.” Öğrencilerin bir kısmı (f=6), İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini şu şekilde belirtmiştir; Ö21: “Çok iyi etkiledi. Eskiden İngilizce dersleri sıkıcıydı, hiç okumak istemiyordum ama Kuantum okumaya geçince dersler daha eğlenceli oldu. Artık İngilizce metinleri daha çok merak edip okuyorum.” Öğrencilerin bir kısmı (f=4), İngilizce kelime bilgilerinin arttığını şu şekilde belirtmiştir; Ö4: “Çok katkısı oldu. Kelime dağarcığımı geliştirdim ve okuduğumu anlayabiliyorum.” Ö17: “Okuduğunu anlama yönüm gelişti. Kelime dağarcığımı arttırdı ve soruların içeriğini tahmin etme, yorumlama becerim arttı diyebilirim.” Öğrencilerin bir kısmı (f=1), ders çalışmada yeni teknikler öğrendiğini şu

şekilde ifade etmiştir; Ö9: “Yeni teknikler öğrendim. Örneğin, Kuantum tekniği ve akvaryum tekniği gibi teknikler öğrendim. Artık bir konuyu öğrenmekte zorlandığımda, öğrendiğimiz teknikleri uyguluyorum.”

Deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve günlüklerden elde edilen bilgilere göre; kuantum öğrenme modeli doğrultusunda yapılan ders etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersinde okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerini geliştirdiği, özerk öğrenme davranışlarına katkı sağladığı, derse ilgi, odaklanma ve katılımlarını arttırdığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacı her ders sonrasında, o dersteği gözlemlerine ilişkin günlük tutmuştur. Buna ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

6.6. ARAŞTIRMACI GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmacı günlüğünün betimsel analizi sonucunda, Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeylerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Algı Düzeylerinin Gelişimine Yönelik Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Etkinliğe ait materyalleri kendilerinin seçip getirmeleri	Yeterli zamanın olmaması
Okuma hedeflerini belirlemeleri	Bazı öğrencilerin okuma sürecini değerlendirmede ilk haftalarda isteksiz olmaları
İşbirlikli grup çalışmalarında öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri	
Şarkı sözü tamamlama etkinliğinde kendilerini değerlendirmeleri	
Derse motive olmaları	
Grup çalışmasında grup üyelerini kendilerinin belirlemesi	
K-W-L tablosu üzerinden okuma sürecini değerlendirmeleri	
Okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirmeleri	
Okumak istedikleri konu ile ilgili okuma metinlerini seçmeleri	

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeylerinin gelişimine

yönelik araştırmacı günlüğü incelendiğinde, uygulama sürecinin olumlu yönleri olarak öğrencilerin her ders öncesinde okuma hedeflerini belirlemeleri, işbirlikli grup çalışmalarında öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri, şarkı sözü tamamlama etkinliğinde kendilerini değerlendirmeleri, derse motive olmaları, grup çalışmasında grup üyelerini kendilerinin belirlemesi, K-W-L tablosu üzerinden okuma sürecini değerlendirmeleri, okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirmeleri, okumak istedikleri konu ile ilgili okuma metinlerini seçmeleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeylerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen uygulama sürecinde karşılaşılan olumsuzluklar ise uygulama için yeterli zamanın olmaması ve bazı öğrencilerin okuma sürecini değerlendirmede ilk haftalarda isteksiz olmaları tespit edilmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeylerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında şunları kaydetmiştir:

“Uygulamanın ilk haftasının konusu olan “A Day in London” okuma metnine geçmeden önce yakalama aşamasında önceden ödevlendirilen öğrenciler Hyde Park, British Museum, Tower Bridge ve Big Bang’in renkli çıktılarını evlerinden getirdiler. Bu ilgi çekici etkinlik öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanacakları materyalleri kendilerinin belirlemeleri noktasında öğrenen özerkliği algılarına katkı sağladı.”

“Gösterme aşamasında başarılı öğrencilerden birer tane lider belirledikten sonra, birlikte çalışmak istedikleri arkadaşlarıyla grup oluşturmaları için onları cesaretlendirdim. Öğrenciler getirdikleri görsellerle ilgili okuma metnindeki benzer bir diyalog yazdılar. Bu bölüm yetişmeyince, kalan kısımları düzenlemeleri için eve ödev verdim. Grup öğrencileri WhatsApp üzerinden grup oluşturarak fikir alış verişi yapıp diyaloglarını tamamladılar.”

“Yedinci haftada, öğrencilere akıllı tahta üzerinden çevre kirliliğine dikkati çeken bir video izletilerle ilgileri bu konuya çekildi. Daha sonra öğrencilerin bu ders için okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hedeflerini belirlemeleri ve günlüklerine yazmaları istendi. Özerk öğrenen olarak ilk haftalarda hedef yazmakta zorlanan öğrencilerin dahil çoğunluğunun kolaylıkla hedef belirleyebildikleri ve bu hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarına dair kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebildikleri görüldü. Uygulama esnasında yaşanan en önemli sıkıntı öğrencilerin günlüklerini yazmaları için

yeteri kadar zamanın olmamasıydı. Bu nedenle bazı haftalar 2 ders saati esnasında tüm etkinlikler uyguladıktan sonra öğrencilerin günlüklerinde ders sonunda hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarına dair kısmı teneffüste doldurmaları istendi.”

“İlişkilendirme aşamasında, öğrencilere dağıtılan K-W-L tablosu üzerinden okumadan önce konu ile ilgili daha önceki bilgi ve deneyimlerini 1. Bölüme, ne öğrenmek istediklerini 2. Bölüme ve okuduktan sonra neler öğrendiklerini 3. Bölüme yazarak öğrenen özerkliği davranışı sergilediler. Bu etkinlik ile öğrenciler okuma süreçlerini değerlendirmeye çalıştılar. Sınıftaki öğrencilerin tamamına yakını tablodaki ilgili bölümleri doldurmaya çalıştı.”

“Uygulama süresinde öğrencilere learnenglish.teens.british.council.org. sitesi üzerinden A2 düzeyinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek konularda okuma metinlerinden kendi ilgi alanlarına uygun olanları seçip özet çıkarmaları ve ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulmaları istendi. Okul dışında bireysel olarak yapılan bu çalışma ile kendi planladıkları sürede hedef dilde farklı konularda okuma alıştırmaları yapmaları sağlandı. Haftalık olarak kontrolü yapılan bu etkinlikle öğrencilerin özerk öğrenen olarak kendi okuma süreçlerini sadece okulda değil, evde de planlayarak devam ettirmeleri amaçlandı.”

Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeylerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü bulgularına göre, öğrencilerin okuma hedeflerini belirledikleri, işbirlikli grup çalışmalarında öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri, okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirdikleri, grup çalışmasında grup üyelerini kendilerinin seçtikleri ve ders dışında okumak istedikleri konu ile ilgili okuma metinlerini kendilerinin seçtikleri görülmüştür.

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Öğrencilerin Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin derse katılımı	Öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri etkinliklere katılımda ilk zamanlar isteksiz olmaları

Tablo 50 (Devam). Öğrencilerin Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
İlgi çekici öğrenme ortamı	Bazı etkinliklerin zaman alıcı olması
Okuma metninin konusu ile ilgili görüş üretmeleri	
Okuma metnine ait özgün görseller tasarlama	
Hedef dilde kendi hikâyelerini yazma	
Zengin içerikli kavram haritaları tasarlama	
Okuma metninde geçen karakterle ilgili düşüncelerini belirtme	
Okuma metni ile ilgili diyalog yazarak canlandırma	
Şarkının ana fikri üzerinden görüş alış veriş	
Şarkıya söz ekleme	
Şiire satır ekleyerek konuya farklı bakış açısı getirme	
Öğrencilerin kendi şiirlerini yazmaları	
Okuma metninin konusunu ön bilgileri ile ilişkilendirme	
Okuma metnini özetler nitelikte kavram haritaları tasarlama	
Dil düzeylerine uygun basit düzeyde sorular yazma	
Okuma metninin başlığı ve görselleri üzerinden konusunu tahmin etme	
Okuma metninde anlatılanları günlük yaşamlarında deneyimleme	
Okuma metni ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etme	
Grup çalışmasında kendi hikâyelerini yazma	
Okuma metni ile günlük yaşam deneyimleri arasında ilişki kurma	
Zihin haritaları ile metinde geçen olayları sıralama	
Okuma metnine uygun alternatif başlık yazma	
Yazardan farklı çözüm yolları getirme	
Kavram karikatürü tasarlama	
Okuma metninin konusu ile ilgili hedef dilde görüş alış veriş yapma	

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü incelendiğinde, uygulama sürecinin olumlu yönleri olarak akademik başarısı düşük olan öğrencilerin derse katılımı, ilgi çekici öğrenme ortamı, okuma metninin konusu ile ilgili görüş üretmeleri, okuma metnine ait özgün görseller tasarlama, hedef dilde kendi hikâyelerini yazma, zengin içerikli kavram haritaları tasarlama, okuma metninde geçen

karakterle ilgili düşüncelerini belirtme, okuma metni ile ilgili diyalog yazarak canlandırma, şarkının ana fikri üzerinden görüş alış verişi şarkıya söz ekleme, şiire satır ekleyerek konuya farklı bakış açısı getirme, öğrencilerin kendi şiirlerini yazmaları, okuma metninin konusunu ön bilgileri ile ilişkilendirme, okuma metnini özetler nitelikte kavram haritaları tasarlama, dil düzeylerine uygun basit düzeyde sorular yazma, okuma metninin başlığı ve görselleri üzerinden konusunu tahmin etme, okuma metninde anlatılanları günlük yaşamlarında deneyimleme, okuma metni ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etme, grup çalışmasında kendi hikâyelerini yazma, okuma metni ile günlük yaşam deneyimleri arasında ilişki kurma, zihin haritaları ile metinde geçen olayları sıralama, okuma metnine uygun alternatif başlık yazma, yazardan farklı çözüm yolları getirme, kavram karikatürü tasarlama, okuma metninin konusu ile ilgili hedef dilde görüş alış verişi yapma tespit edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlamada yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen uygulama sürecinde karşılaşılan olumsuzluklar ise öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri etkinliklere katılımda ilk zamanlar isteksiz olmaları ve bazı etkinliklerin zaman alıcı olması tespit edilmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında şunları kaydetmiştir:

“Önceki derste o gün için grup liderlerinin okula gelirken yanlarında telefonlarını getirmelerini istemiştım. Derste öncelikle getirdikleri telefonlara “canva” isimli mobil uygulamayı indirdiler. Daha sonra bu uygulama üzerinden oluşturdukları diyaloglarla ilgili, Londra’nın gezilecek yerleri ve ne amaçla oralara gidebilecekleri konusunda poster tasarlادılar. Tasarım ve beceri atölyesinde gerçekleşen bu etkinlikte posterler ders sonuna kadar bitmediğı için kalan kısımları ödevlendirdim. Öğrenciler için farklı ve teknoloji içerikli bir uygulama olduğundan, grup üyelerindeki tüm öğrenciler fikir alış verişi yaparak etkinliğe katılım gösterdiler.”

“İkinci haftada ilişkilendirme aşamasında, öncelikle akıllı tahtada önceden hazırlanmış olaylar zinciri dizinleri türünde kavram haritası şablonu gösterildi ve detayları üzerinde konuşuldu. Daha sonra bir babanın dışarı çıkarken sırasıyla yapması gereken işleri ve gideceğı yerleri konu alan video izletildi. Öğrencilerin ilgisini çeken videoda geçen yerler ve o yerlere gitme amaçlarıyla ilgili farklı tasarım ve görsellere sahip kavram haritaları çizildi. Bu aşamada derse katılımı normal zamanda az olan Ali

Raşit, Nejdet, Şükrü gibi öğrenciler tüm hedef kelimeleri kapsayan, görsel açıdan zengin kavram haritaları tasarladılar.”

“Uygulamanın üçüncü haftasında, gösterme aşamasında tasarım beceri atölyesinde üç gruba ayrılan öğrencilere önceden hazırladığım, Londra’daki büyük yangını (Big Fire) konu alan görselleri içeren hikâye küpleri dağıtıldı. Bu hikâye küplerinde yer alan görsellere göre bir grup hikâyenin giriş, diğeri gelişme ve son olarak sonuç bölümlerini yazmaları için görevlendirildiler. Öğrenciler hikâye küplerini inceleyip görselleri yorumlarken, tahtaya hikâyenin giriş, gelişme sonuç bölümlerinde kullanılabilecek anahtar kelimeleri yazarak onlara rehberlik yaptım. Bu öğrencileri hikâye yazmaya başlamaları için cesaretlendirdi. Öğrenciler grup arkadaşlarıyla görüş alış verişi yaparak kendilerine ait bölümleri hikâyeleştirdi ve bu durum yaratıcı okuma becerilerini destekledi.”

“Öğrenciler “The Forest of 7/A” adlı şiirin istedikleri bir bölümüne satır veya satırlar eklediler. Şiirin konusuna uygun olacak şekilde kendi yaratıcılıklarını kullanarak satır eklemeleri, öğrencilerde bir duruma ait farklı bakış açıları geliştirmeye katkı sağladı. Yapılan çalışmalar gramer ve içerik açısından incelenerek gereken rehberlik yapıldıktan sonra çalışmalara son halini verdik. Daha önce hiç deneyimlemedikleri bu etkinliğe katılımda önce isteksiz görünseler de daha sonra cesaretlendirilen ve rehberlik yapılan öğrenciler kendi satırlarını yazmada gönüllülük gösterdiler ve keyif aldıklarını ifade ettiler.”

“Öğrenciler akıllı tahtada açılan okuma metninin başlığı ve görsellerine bakarak konusunu tahmin ettiler. “Planting a tree”, “Spring” tahminleri alındıktan sonra görseldeki ağacın ve çiçeklerinin kiraz ağacına ait olabileceği yorumunu yaptılar. Kendi bahçelerinde ağaçları olan öğrenciler bu soruyu yanıtlarken benzerlik ve farklılıklarından bahsettiler.

.....
.....
..... İlişkilendirme aşamasında 3 farklı öğrenci kayısı, badem, ceviz ve dut ağaç fideleri getirdiler ve bu ağaçları kısaca sınıfa tanıttılar. Daha sonra tüm sınıf öğrencileri okul bahçesine çıkarak bu fideleri bahçede uygun buldukları yerlere diktiler. Tüm öğrenciler ağaçların yerlerinin belirlenmesi, toprağının kazılması ve cansuyunun verilmesinde yüksek oranda katılım sergilediler. Böylece okuma

metninden öğrendikleri ağaç dikimi süreci ile ilgili olan bilgiyi günlük yaşamlarında deneyimleyerek içselleştirdiler.”

“Gösterme aşamasında öğrenciler okuma metnine uygun alternatif başlık yazdılar. “Protect the World” “Love the Earth” şeklinde başlıklar yazan öğrencilere “What can be different solutions from the author to protect our planet?(Gezeganimizi korumaya yönelik yazardan farklı çözüm yolları neler olabilir?) sorusu yöneltildi ve grup çalışması halinde arkadaşlarıyla görüş alış verişi yaparak metinde geçen soruna yazardan farklı çözüm yolları geliştirdiler. Bu etkinliğin yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu düşünüyorum. Daha sonra üç gruba ayrılan öğrenciler “canva” programı üzerinden kendi yorumlarını katarak farklı çevre kirlilik türlerini konu alan kavram karikatürleri tasarladılar. Atölyede gerçekleşen bu derse grup üyelerinin katılımı yüksek oldu. Kendi dil düzeyleri doğrultusunda grup içinde yapılması gereken görevleri üstlenerek çalışmaya katkı sağlamaya çalışan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladı.”

Öğrencilerin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin derse katılım gösterdikleri, öğrencilerin hikâye küpü, kavram karikatürü, poster ve kavram haritaları aracılığıyla okuma metnini anlamaya yönelik etkinlikler yaptığı, hedef dilde kendi hikâyelerini yazdıkları, okuma metninde geçen karakterle ilgili düşüncelerini belirttikleri, okuma metni ile günlük yaşam deneyimleri arasında ilişki kurdukları görülmüştür.

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğrencilerin Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Sınıf yönetimine olumlu katkı	Bazı etkinliklerin zaman alıcı olması
Yabancı dilde kelime dağarcığının gelişimine katkı	Oyun ve etkinliklerde bazı öğrencilerin hedef dili kullanmada zorluk yaşamaları
Kavram haritalarının okuduğunu anlamaya katkısı	
Ders içi aktivite molalarının dikkat ve odaklanmaya katkısı	

Tablo 51 (Devam). Öğrencilerin Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Yönelik Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Okuma hızlarında artış	
Anahtar kelimelerden okuma metninin konusunu tahmin etme	
Okuma metni ile ilgili sorular yazıp cevaplama	
Kroki üzerinden okuma metnini özetleme	
Metnin başlığına bakarak konusunu tahmin etme	
Kuantum okuma teknikleri ile okuduğunu anlama	
Merak uyandıran ders ortamı	
Derse aktif katılım	
Okuma metninin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulma	
Okuma metninin türünü belirleme	

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü incelendiğinde, uygulama sürecinin olumlu yönleri olarak sınıf yönetimine olumlu katkı, yabancı dilde kelime dağarcığının gelişimine katkı, kavram haritalarının okuduğunu anlamaya katkısı, ders içi aktivite molalarının dikkat ve odaklanmaya katkısı, okuma hızlarında artış, anahtar kelimelerden okuma metninin konusunu tahmin etme, okuma metni ile ilgili sorular yazıp cevaplama, kroki üzerinden okuma metnini özetleme, metnin başlığına bakarak konusunu tahmin etme, kuantum okuma teknikleri ile okuduğunu anlama, merak uyandıran ders ortamı, derse aktif katılım, okuma metninin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulma, okuma metninin türünü belirleme tespit edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dilde yabancı dilde okuduğunu anlama gelişimine yönelik gerçekleştirilen uygulama sürecinde karşılaşılan olumsuzluklar ise bazı etkinliklerin zaman alıcı olması, oyun ve etkinliklerde bazı öğrencilerin hedef dili kullanmada zorluk yaşamaları olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında şunları kaydetmiştir:

“Öğrencilere hızlı okuma teknikleri kapsamında “Lost” metninin silinmiş formatı gösterilerek üç farklı öğrencinin silinmiş kısımları zihinlerinde tamamlayarak okumaları istendi. Öğrenciler kelimeleri silinmiş formata rağmen tahmin etmede zorluk çekmediler ve ilgi çekici bir materyal oldu. Gözlere kapalı metni dinleyip olayları

zihinlerinde canlandırdıktan sonra Not-Ay tekniği uygulandı. Bu aşamada derse katılımı az olan öğrenciler yanlarındaki arkadaşları ile işbirliği halinde şablonun sol tarafına okudukları metinden hatırladıkları, sağ tarafına ise okuma metni ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istendi. Daha önce yapmadıkları bir etkinlik olduğu için duygu ve düşüncelerini ifade etmede kullanabilecekleri İngilizce kelime ve kalıplar akıllı tahta üzerinden gösterildi. Sonrasında 5 dk fiziksel aktivite molasında, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin hemen ayağa kalkarak dans etmeye ve İngilizce komutlara uygun hareketler sergilemeye başladılar. Bu durumda kinestetik öğrenme stili baskın olan, hareketli öğrencilerin derse ilgi, dikkat ve odaklanmasını arttırdığı görüldü.”

“Dördüncü hafta tekrarlama aşamasında tüm öğrencilerin büyük bir hevesle katılım gösterdikleri oryantiring oyunu oynandı. Sınıf iki gruba ayrıldı. Daha önce okulun çeşitli yerlerine (kantin, öğretmenler odası vs.) asılan kamusal binaların kartları ve arkalarında ne amaçla oraya gidilebileceğini gösteren mesajlar grup üyelerinin İngilizce olarak yön tarifleri ile kroki üzerinden tarif edilerek grup üyesinin bulması sağlandı. Bu aşama iki telefon ile Whatsapp üzerinden görüntülü konuşma ve kulaklık ile gerçekleştirildi. Kartları arayan öğrenci gruptaki diğer öğrencilerin komutları doğrultusunda ilerleyerek kartları bulmaya ve arkalarındaki mesajları en kısa sürede okumaya çalıştı.Tüm grup üyeleri bu etkinliğe büyük bir heyecanla katıldılar. Oyunu kazanmak için ellerinden geleni yapan grup üyeleri sonunda kutlama bölümünde verilen ödülü alarak alkışlandılar. Öğrenciler yön tarifi yaparken hedef dili kullanmada baştan zorlansalar da zamana karşı rekabetin verdiği çabayla mümkün olduğunca İngilizce konuşmaya başladılar.”

“Uygulamanın altıncı haftasında, etiketleme aşamasında öğrenciler şiirin seslendirmesini dinledikten sonra dağıtılan fotokopi üzerinden hızlı okuma tekniklerini dikkate alarak okudular. Daha sonra kuantum okumanın ilk aşamasında “What I hope to learn?” sorularına “to learn new words about environment/pollution/saving the environment” cevapları geldi. İkinci aşamada barok müzik açılarak dikkat ve odaklanma arttırıldı. Üçüncü aşamada fotokopi üzerindeki semboller ve noktalar dikkate alınarak gözün bir bakışta üç kelimeyi görmesini sağlayan eğersizler yapıldı. Dördüncü aşamada öğrenciler metinle ilgili akıllarında kalan anahtar kelimelerle zihin haritaları oluşturdular. Görsel açıdan zengin ve hedef kelimeleri kapsayan zihin haritaları tasarlandı. Son olarak şiir tam anlamıyla okunup açıklandıktan sonra zihin haritalarında

eksik olan kısımlar doldurularak okuma metninin tam anlamıyla anlaşılması sağlandı. Daha sonra öğrenciler şiirle ilgili basit düzeyde True/false ve Wh questions türünde sorular hazırladılar. Öğrenciler yazdıkları soruları diğer arkadaşlarına yönelttiler. Böylece öğrencilerin hem soru yazarken hem de bu sorular cevaplanırken okudukları metni detaylarıyla anlamalarına katkı sağladı.”

“Öğrencilere hedef dilde yazılmış metinlerde farklı metin türlerinin neler olduğunu gösteren tablo açılarak tek tek bu türler üzerinde detaylı açıklamalar yapıldı. Daha sonra konu olan “How to save the planet” metninin türünün non-fiction (düz yazı) türünde “instructional text” (öğretici metin) olduğuna karar verildi. Bu etkinlikte öğrencilere okuma metninin türünü belirlemede farkındalık kazandırıldı.....Daha sonra metnin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulmaya yardımcı olan şablonu doldurdular. Okuduğunu anlama becerisini geliştirme kapsamında yapılan bu etkinlik ile metnin konusuna ve detaylarına hakim olmaları sağlandı.”

Öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin hızlı okuma teknikleri, Not-Ay tekniği ve kuantum okuma tekniği aracılığıyla yabancı dilde okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler yaptığı, okuma stratejilerini uyguladıkları, öğrencilerde merak uyandıran bir ders ortamının oluştuğu ve öğretmen için sınıf yönetimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan sonuçlarla birlikte ele alınarak yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur. Araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri çerçevesinde düzenlenmiştir.

• Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerine Etkisine Dair Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama başarı düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=-14,797$, $p=,000$; $p<,05$). Elde edilen puanın değerlendirme ölçütü açısından yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($r= 0,81$). Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, kuantum öğrenme modeline dayalı olarak tasarlanan derslerin daha eğlenceli olduğunu, İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını, öğrenmenin daha kalıcı olduğunu, farklı düzeylere uygun etkinliklerin yer aldığını ve derse dikkat ve odaklanmada artış olduğunu belirtmeleri elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırma bulgularına benzer olarak, Mclean (2019) çalışmasında, kuantum öğrenme modelinin yabancı dilde konuşma derslerinde kullanımının öğretmenlerin keyifli bir öğrenme ortamı tasarlamasına yardımcı olduğu, öğrencileri derse motive etmeye ve öğrencilerin konuşma derslerinde aktif birer katılımcı olmalarına imkân sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama başarı düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t=-,315$, $p=,755$; $p>,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama başarı düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmamasının, kullanılan başarı testinde yer alan ve öğrencilerin daha önceki testlerde çok karşılaşmadıkları kavram haritası ve kroki oluşturma gibi özgün soruların yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla beraber, kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının standart sapması $Ss=6,47$ iken, deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının standart sapması $Ss=3,87$ olarak bulunmuştur. Bu durum kontrol grubunda mevcut programa

göre yapılan uygulamalardan sonra başarı testinde öğrenci puanları arasındaki farkın yüksek olduğu, diğer bir deyişle bazı öğrencilerin test sonuçları çok yüksek olurken, bazılarının çok düşük sonuç aldıklarını göstermektedir. Deney grubunda ise son test başarı puanlarına ait standart sapmanın düşük olması, öğrencilerin başarı testinden aldıkları sonuçların benzerlik gösterdiği, ortalamada elde edilen artışın sınıf geneline yayıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç ile kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı öğrenme stillerine sahip tüm öğrencilere hitap eden bir öğrenme ortamı sunduğu ileri sürülebilir. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler kapsamında, öğrencilerin kavram /zihin haritaları tasarlama, oryantring oyunu, ders arası aktivite molaları, işbirlikli grup çalışmaları, açık hava dersleri, canvada afiş/poster tasarlama, resim çizme ve akvaryum tekniği gibi bireysel farklılıkları dikkate alan ve farklı duylara hitap eden etkinlikleri yararlı buldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Sariah ve Rasyid (2018) çalışmasında, kavram haritası tekniği ile kuantum öğrenme modelini kullanarak öğrenme sürecine katılan öğrencilerin sınıfta öğrenme sürecine aktif olarak katılım sergilemelerine katkı sağladığı bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin kuantum öğrenme modeli kapsamında kullanılan öğrenme materyallerine ve tekniklere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü incelendiğinde, uygulama sürecinin olumlu yönleri olarak sınıf yönetimine olumlu katkısı, yabancı dilde kelime dağarcığının gelişimine katkısı, kavram haritalarının okuduğunu anlamaya katkısı, ders içi aktivite molalarının dikkat ve odaklanmaya katkısı ve okuma hızlarında artış olumlu görüşler olarak belirtilmiştir. Uygulayıcı araştırmacı günlüklerinde ayrıca, anahtar kelimelerden okuma metninin konusunun tahmin edilmesi, okuma metni ile ilgili sorular yazıp cevaplanması, kroki üzerinden okuma metninin özetlenmesi, metnin başlığına bakarak konusunun tahmin edilmesi, kuantum okuma tekniklerinin okuduğunu anlamaya katkısı ve merak uyandıran ders ortamı olumlu görüşler olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde Khasanah (2012) yaptığı araştırmada, kuantum öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerini (metnin ana fikrini bulma, metindeki kelimelerin anlamlarını tahmin etme, yazarın ima ettiği anlamı bulma vb.) geliştirmeye katkı sağladığı, derse katılım ve derse yönelik ilgiyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırma sonucu elde edilen

bulgulara benzer olarak, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyine katkı sağladığına ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda, yaratıcı drama teknikleri (Ayna ve Günday, 2022), kavram haritaları (Gerek, 2022; Martika ve Hermayawati, 2016), ayrılıp birleşme tekniği (Baysal ve Ocak, 2020), elektronik ortamda okuma (Gheytasi vd., 2015; Kaban, 2020; Patra vd., 2022), sözcük bilgisi ve yapı bilgisi (Taşçı, 2019), ön bilgilerle ilişkilendirilmiş okuma etkinlikleri (Karakaş, 2013), çoklu zeka etkinlikleri (Gündüz, 2017), öğrenme stillerine dayalı etkinlikler (Balcı, 2013), okuma çemberlerinin kullanıldığı deneysel ortamlar (Avcı ve Yüksel, 2011; McElvain, 2010; Varita, 2017), grafik düzenleyiciler (Imsa-ard, 2022), otantik materyaller (Namaziandost vd., 2022), çizgi romanları (Merc ve Kampusu, 2013), yaratıcı çember yaklaşımı (Al-Qahtani ve Lin, 2016), WhatsApp aracılığıyla verilen okuma görevlerinin (Tümen Akyıldız ve Çelik, 2021) yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenleri için rehber olacak nitelikte net ve anlaşılır çeşitli yöntem ve teknikleri barındıran kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak tasarlanan bir öğrenme ortamında öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ileri sürülebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama başarı düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=9,097$; $p=,000$; $p<,05$). Elde edilen puanın değerlendirme ölçütü açısından yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($r= 0,62$). Benzer şekilde Waruwu ve Mukhaiyar (2022) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce okuduklarını anlama becerisini geliştirmede, kuantum öğrenmeye dayalı okuduğunu anlama modelinin geçerli, pratik ve etkili bir program olduğu bulunmuştur. Raudah (2020) ve Pukdeyotin ve Chumworatayee (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, kuantum öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin metin okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Koeswandi ve Saleh (2014) yaptıkları çalışmada, kuantum öğrenme modeline dayalı tasarlanan öğretim modelinin, ortaokul öğrencilerinin öğrenme faaliyetlerindeki motivasyonunu ve etkileşimini arttırdığı ve okuduğunu anlama başarılarını yükselttiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden elde edilen bulgulara, öğrenciler derslerde kullanılan materyaller/etkinlikleri beğendiklerini, eğitici/öğretici ve ilgi çekici bulduklarını, büyük bir kısmının ders boyunca aktif

olduklarını, katılımlarının iyi olduğunu, dikkatli ve derse odaklanmış olduklarını ifade etmeleri bu sonucu destekler niteliktedir. Bununla birlikte araştırmanın nitel bulgularında, öğrencilerin İngilizce metinleri okuduğunu anlamalarının kolaylaştığı, okuma metnini kavram haritasına aktarabildikleri, İngilizce kelime dağarcıklarının geliştiği, metnin başlığından konusunu tahmin edebildikleri ve metnin anahtar kelimelerini bulabildiklerini belirttikleri görülmüştür. Benzer olarak, Gerek (2022) ve Martika ve Hermayawati (2016)'nin araştırmalarında, yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kavram haritalarının kullanımının etkili olduğu, öğrencilerin öğrenme sürecinde iyi motive oldukları, kuantum öğrenmenin öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Pukdeyotin ve Chumworatayee (2019)'nin araştırmalarının sonucunda, öğretmenlerin, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı sağlamak ve öğrencileri teşvik etmek için okuma derslerinde kuantum öğrenme ve öğretme modelini uygulamaları önerilmektedir. Bununla birlikte alanyazında farklı bulgularda yer almaktadır. Alaca (2014), kuantum öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde akademik başarı ve tutum puanları üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı, ancak öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da barok müziği eşliğinde ve sıkıldıkları anda verilen ders içi aktivite molaları sayesinde öğrenciler dikkat ve odaklanmalarının arttığı ve kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda, kuantum okuma teknikleri aracılığıyla hedef dilde yazılı bir okuma metnini belirli aşamalarla hızlı okuma tekniklerini de uygulayarak bir kavram haritası üzerine aktarabildiği ve bu doğrultuda yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırmada, kuantum öğrenme modelinin etkinlikleri keyifli ve İngilizce öğrenme sürecini verimli bir hale getiren yönergeleri ve stratejileri aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenme ortamının, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğrenme sürecine ilişkin olumlu görüşleri, kendilerini rahat ve mutlu hissettikleri, alışılmışın dışında olan, teknoloji ile desteklenen, öğrendiklerini gerçek yaşamda deneyimleme fırsatı buldukları ve oyun formatında gerçekleşen etkinlik ve materyaller aracılığıyla yürütülen öğrenme ortamından kaynaklandığını göstermektedir.

• Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Yabancı Dilde Okuduğunu Anlamada Öğrenen Özerkliği Algı Düzeylerine Etkisine Dair Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=-2,178$, $p=.038$; $p<.05$). Elde edilen puanın değerlendirme ölçütü açısından orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($r=.080$). Araştırmanın nitel sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenme süreçlerini değerlendirdiklerini belirttikleri, çoğu öğrencinin okuma hedeflerini belirledikleri ve öğrenme süreçlerini planladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin az bir kısmı ise özerk öğrenme davranışlarına herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Karagöl (2008) de yaptığı çalışmada, öğrencilere öz değerlendirme formları üzerinden kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatları verildiğinde, onların karar verme sürecine etkin olarak katılımlarını sağladığı ve böylelikle öğrenen özerkliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin öğrenme sürecinde söz sahibi olmalarının öğrenme sürecini daha etkin ve verimli bir hale getirdiğini belirten çalışmalar mevcuttur (Almusharraf, 2021; Dinçer, 2020; Nicolaides, 2008; Saeed, 2021; Vinagre, 2005; Yu, 2023). Bu çalışmada ise kuantum öğrenme modeline dayalı olarak yürütülen öğrenme sürecinin öğrencilerde özerk öğrenme davranışını etkileyen ve arttıran çeşitli olumlu süreçlere ve durumlara katkı sağladığı, öğrencilerin olumlu görüşler geliştirmesine olanak sağladığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, uygulama sürecinin beklenen öğrenme çıktılarının elde edilmesi açısından etkili olduğunun bir göstergesidir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t=-.128$, $p=.899$; $p>.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmaması, mevcut program doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin yabancı dilde özerklik algılarını geliştirmede yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Ay (2020) tarafından yapılan çalışmada, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2,614$; $p=.010$;

$p<,05$). Elde edilen puanın değerlendirme ölçütü açısından orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($r= 0,11$). Alanyazın incelendiğinde bu sonuca benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Pasaribu (2020) tarafından yabancı dilde okuma sınıfında dijital okuma görevlerinin öğrenen özerkliği nasıl geliştirdiğinin araştırıldığı çalışma sonucunda, Moodle tabanlı bir okuma dersindeki dijital okuma etkinliklerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, yürütme ve değerlendirmelerine katkı sağladığı bulunmuştur. Chen ve Pan (2015), ortaokul öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öğrenen özerkliği üzerine yaptığı çalışmada dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenen özerkliği arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca Vinagre (2005) tarafından İnternet kullanımının özerk öğrenmeyi etkileyip etkilemediğinin incelendiği çalışmada, öğrenciler e-posta yoluyla iletişim kurup İngilizce etkinlikler yapmanın dikkat çekici olduğunu ve öğrenenlerin içerik tasarımı söz sahibi olmalarının öğrenme sürecini etkili hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer bulguların aksine, Yurtseven (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda, yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının genel olarak öğrenen özerkliği düzeylerine etkisi olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında, benzer şekilde kendi okuma stratejilerini planlayan, süreçlerini izleyen ve kendilerini değerlendiren öğrenenlerin iyi okuyucular olduğu belirtilmiştir (Channuan ve Wasanasomsithi, 2012; Çetinkaya ve Erkin, 2002; Grabe ve Stoller, 2002; Tabiati, 2016, Zhang and Wu, 2009). Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin her ders öncesinde okuma hedeflerini belirlemeye ve her ders sonrasında da bu hedeflere ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirmeye yönelik günlük yazmaları, öğrenen özerkliği algı düzeylerinin gelişmesinde katkı sağlamıştır.

Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algı düzeylerinin gelişimine yönelik araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin her ders öncesinde okuma hedeflerini belirlemeleri, işbirlikli grup çalışmalarında öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri, derse motive olmaları, grup çalışmasında grup üyelerini kendilerinin belirlemesi, okuma süreçlerini ve okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirmeleri, okumak istedikleri konu ile ilgili okuma metinlerini seçmelerinin tespit edilmesi elde edilen nicel bulguları destekler niteliktedir. Alanyazında bu doğrultuda öğrencilerde öğrenen özerkliğinin, önceden belirlenmiş içerik ve becerilerin ne zaman, nerede ve nasıl öğrenileceğine yönelik olarak öğrencilerin seçim yapmalarına imkân sağlanarak gelişebileceğini savunan çalışmalar mevcuttur (Filak ve Sheldon, 2008; Kavaliauskiene,

2002; Macaro, 2008; Orakçı, 2017; Scharle ve Szabó, 2000; Stroupe vd., 2016; Tran ve Vuong, 2023). Yapılan araştırmada da öğrencilerin okul dışında da yabancı dilde okuma becerilerine katkı sağlamak için kendi ilgi alanları doğrultusunda okuma metinlerini seçmeleri, grup çalışmalarında birlikte çalışmak istedikleri grup arkadaşlarını kendilerinin belirlemeleri, her ders öncesinde okuma hedeflerini belirlemeleri ve dersin sonunda bu hedefe ne düzeyde ulaştıkları konusunda kendilerini değerlendirmeleri, işbirlikli grup çalışmalarında öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve derse aktif katılım sergilemelerinin özerk öğrenme davranışlarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

• Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Yabancı Dilde Yaratıcı Okuma Becerileri Algı Düzeylerine Etkisine Dair Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, deney grubu öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=-8,267$; $p=,000$; $p<,05$). Elde edilen puanın değerlendirme ölçütü açısından yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($r= 0,56$). Araştırmanın nitel bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Deney grubu öğrencileri, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabildiklerini, okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını, dersin keyifli geçtiğini ve derse ilgi ve odaklanmalarının arttığını belirtmiştir. Benzer olarak, Bataineh ve Alqatnani (2019) tarafından yapılan, düşünce haritaları temelli öğretimin yabancı dil öğrencilerinin yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışma sonucunda, düşünce haritaları ile öğretimin öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini önemli ölçüde etkilediği ve ankete katılanların konuyla ilgili olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t=-,527$; $p=,603$; $p>,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, mevcut program doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Aytan (2014) çalışmasında, okumanın daha işlevsel bir hale getirilebilmesi için yaratıcı okumanın tüm boyutlarıyla eğitim kurumlarında ele alınmasını önermiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=6,308$; $p=,000$; $p<,05$). Elde edilen puanın değerlendirme ölçütü açısından yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($r= 0,44$). Araştırma sonucu elde edilen bulgulara benzer olarak, Ebrahim (2017) tarafından yapılan araştırmada, meta-bellek temelli programın ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde yaratıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Hassan vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada da, strateji öğretiminin kullanımının yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca Sabry Abdel-Hamid Ahmed Helwa (2020) tarafından yapılan çalışmada, mobil bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ve sosyal medya uygulamalarına dayalı programın, yabancı dilde yaratıcı okuma becerileri ve kültürel farkındalığı geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin derse katılımının sağlanması, ilgi çekici öğrenme ortamının oluşması, öğrencilerin okuma metninin konusu ile ilgili görüş üretmesi, okuma metnine ait özgün görseller tasarlaması, hedef dilde kendi hikâyelerini yazması, zengin içerikli kavram haritaları tasarlaması, okuma metninde geçen karakterle ilgili düşüncelerini belirtmesi olumlu görüşler olarak belirtilmiştir. Uygulayıcı araştırmacı günlüklerinde ayrıca öğrencilerin kendi şiirlerini yazması, okuma metninin konusunu ön bilgileri ile ilişkilendirmesi, dil düzeylerine uygun basit düzeyde sorular yazması, okuma metninde anlatılanları günlük yaşamlarında deneyimlemesi, yazardan farklı çözüm yolları getirmesi, kavram karikatürü tasarlaması ve okuma metninin konusu ile ilgili hedef dilde görüş alış verişi yapması olumlu görüşler olarak belirtilmiştir. Bu doğrultuda Lee (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul ya da ortaokul düzeyinde tüm öğrencilerin belli bir düzeyde yaratıcı olma yeteneğine sahip olduğu, öğretmenlerin yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin dil öğreniminin bir parçası olduğunun farkında olmaları gerektiği, ayrıca öğretmenlerin dil sınıfındaki yaratıcı etkinliklerin neler olduğu konusunda eğitim almalarının önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Ferrer ve Staley (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen geri bildirimlerle sürekli gözden geçirme ve öğrenci merkezli yenilikçi etkinliklerin başarı için temel unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda araştırmacı günlüklerinden elde edilen bu sonuç, öğrencilerin kuantum öğrenme modeline dayalı öğrenme süreci ile yeterli düzeyde ve etkili

etkinlikler yürüttüklerini, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinde artış olduğunu göstermektedir.

Tüm bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma kapsamında oluşturulan alt problemler dahilinde öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyleri, yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği davranışları ve yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak kuantum öğrenme modelinin kullanımının öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama düzeylerine, yabancı dilde okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği davranışlarına ve yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada Kuantum öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerine, İngilizce okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği davranışlarına ve yaratıcı okuma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda oluşturulan öneriler şu şekildedir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. İngilizce derslerinde etkinlikler planlanırken kuantum öğrenme modeline yönelik uygulamalar kullanılmalıdır. Bu kapsamda elde edilen bulgular ışığında, İngilizce öğrenme ortamları tasarlanırken yaratıcı okuma becerilerinin gelişimi için kavram haritaları, zihin haritaları, hikâye küpü, kavram karikatürü, fotoğraf kolajı, afiş ve poster hazırlama gibi öğrenci merkezli etkinliklere yer verilebilir.

2. İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için kuantum öğrenme modeli dikkate alınarak kuantum okuma, kuantum yazma ve Not-ay teknikleri kullanılabilir.

3. İngilizce öğretim sürecinde, özerk öğrenme davranışını geliştirmek için öğrenci günlüklerine daha fazla yer verilmelidir.

4. Kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrencilerin yabancı dilde okuma ve yaratıcı okuma çalışmalarında eğlenerek katılımını sağlaması nedeniyle daha küçük yaş gruplarında da kullanılabilir.

5. Araştırma kapsamında kuantum öğrenme modeli yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılmıştır, ancak kuantum öğrenme modeli diğer dil becerilerini (yazma, dinleme ve konuşma) geliştirmeye yönelik de uygulanabilir.

Gelecek Araştırmalara Dönük Öneriler

1. Bu alışma deneysel ve durum çalışmasının birlikte ele alındığı karma yöntem araştırması olarak yürütölmüştür. Yapılacak başka bir çalışma, eylem araştırması olarak yürütölebilir.

2. Okuma ve yazmanın birbirini tamamlayan beceriler olduğundan yola çıkılarak yaratıcı okuma ve yaratıcı yazmanın birlikte kullanıldığı farklı araştırmalar yapılabilir.

3. Bu alışma sadece 7. sınıf düzeyine odaklanmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yürütölebilir.

4. Bu modelinin ilkokul ve ortaokul düzeyinde İngilizce derslerinde kullanımın yaygınlaştırılması amacıyla, İngilizce öğretmenlerine kuantum öğrenme modeli ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbaid, A. (2006). An Assessment of Reading Comprehension Skill in Departments of English/ Colleges of Education in Iraq. *Journal of University of Thi-Qar*, 1(2), 23-32.
- Acar, M. (2014). Yerel Kültüre Ait Öğeler İçeren İngilizce Metinlerin Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerilerine Etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(9), 39.
- Acat, M.B. & Ay, Y. (2014). An Investigation the Effect of Quantum Learning Approach on Primary School 7th Grade Students' Science Achievement, Retention and Attitude. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(2), 11-23.
- Adams, W., & Patterson, B. (2007). *Developing Reading Versatility*. Cengage Learning.
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adler, C.R. (Ed). (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks For Teaching Children To Read*. US: National Institute for Literacy.
- Ahmadpour Kasgari, Z. (2023). The Effect of Quantum Teaching Method on Writing Motivation: An Explanatory Mixed-methods Investigation. *Two Quarterly Journal of English Language Teaching and Learning University of Tabriz*, 15(31), 18-32.
- Akinoğlu, O. (2012). Yapılandırmacılık. İçinde; *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (Ed: B. Oral), ss. 429-447. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akihary, W. & Apituley, P. S. (2022). Digital Media-based Quantum Learning: Improving Students' German Writing, Critical Thinking and Learning Motivation. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 4(1), 116-131.
- Alaca, Ö. (2014). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Bilimleri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- AlAdwani, A., AlFadley, A., AlGasab, M., & Alnwaiem, A. F. (2022). The Effect of Using KWL (Know-Want-Learned) Strategy on Reading Comprehension of 5th Grade EFL Students in Kuwait. *English Language Teaching*, 15(1), 79-91.
- Albert, A. & Kormos, J. (2011). Creativity and Narrative Task Performance. *Language Learning*, 61(1), 73-99.
- Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman Pub Group.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alghonaim, A. S. (2020). Impact of Related Activities on Reading Comprehension of EFL Students. *English Language Teaching*, 13(4), 15-27.
- Al-Jawi, F. D. (2010). *Teaching The Receptive Skills*. Egypt: Umm Al-Qura University.
- Allen, R. (2000). Before It's Too Late: Giving Reading A Last Chance. *Curriculum Update*, 1(3), 6-8.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York: The Guilford Press
- Almusharraf, N. (2021). Perceptions and Application of Learner Autonomy for Vocabulary Development in Saudi EFL Classrooms. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 13-36.
- Al-Qahtani, A. A. & Lin, M. (2016). The Impact of Creative Circles on EFL Learners' Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1519-1530.
- Altın (2018). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde*

- Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-Yeterliği Üzerindeki Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Alyousef, H. S. (2006). Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL learners. *Journal of Language And Learning*, 5(1), 63-73.
- Amelia, A. (2018). *The Attitude of Students in Learning Vocabulary through Quantum Learning at the Second Grade MAN 1 Parepare* (Unpublished PhD Thesis). Tarbiyah Faculty State Islamic Institute, Meulaboh.
- Anderson, J.C. & Gerbing, D. (1984). The Effect of Sampling Error on Convergence, Improper Solutions, and Goodness-of-Fit Indices For Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Andressen O. & Pawlak, C. (1976). *A Test To Evaluate Creative Reading of Fiction at the High School Level*. International Reading Association World Congress, August 17-19, Singapore.
- Anderson, N. (2005). L2 Learning Strategies. In E. Henkel, (Ed.), pp. 751-71. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ: N.Erlbaum.
- Aqeel, M. & Farrah, M. (2019). Eighth Grade Textbook Reading Comprehension Questions and Barrett's Taxonomy. *Hebron University Research Journal*, 14(1), 229-260
- Ardi, P. (2017). Promoting Learner Autonomy Through Schoology M-Learning Platform in an EAP Class at an Indonesian University. *Teaching English with Technology*, 17(2), 55-76.
- Armbruster, B. B. (2000). *The Research Building Blocks for Teaching (Third)*. USA: National Institute for Literacy.
- Arslan, S. ve Yurdakul, C. (2015). Özerk Öğrenme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Geçerlilik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 565-569.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly Controlling Teachers' Behaviors As Predictors of Poor Motivation and Engagement in Girls and Boys: The Role of Anger and Anxiety. *Learning and Instruction*, 15(1), 397-413.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma Çemberi Yöntemine Göre Kitap Okumanın Öğrencilere Bilişsel ve Duyuşsal Katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285- 1300.
- Ay, Y. (2010). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen ve Teknoloji Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ay, D. (2020). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersinde Özerklik Algıları ve Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, E. (2018). *Kuantum Yazma Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri ve Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 68-74.
- Ayna, D. ve Günday, R. (2022). Yaratıcı Drama Tekniği Kullanımının 8. Sınıf İngilizce Dersi Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Başarıya Etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 41(1), 187-222.
- Aytan, N. (2014). Yaratıcı Okuma Becerisini Geliştirme Yolları ve Yöntemleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 1-15.

- Aytan, N. (2016a). Türkçe Derslerinde Okuma ve Dil Becerilerinin Artırılmasında Kuantum Yönteminin Kullanılması: Eylem Araştırması Önerisi. *International Journal of Social Science*, 43(1), 533-552.
- Aytan, N. (2016b). Eğitimde Yaratıcı Okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Ayvaz, T., Z. (2015). Kuantum Öğrenme Modeli. İçinde; *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed: Ö. Demirel), ss. 289-306. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakır, B. ve Akran, S. K. (2019). Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerine Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 67-85.
- Baki, Y. (2020). The Effect of Critical Reading Skills on The Evaluation Skills of the Creative Reading Process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224.
- Balcı, Ö. (2013). *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Balcı, Ö. ve Sünbül, A. (2015). İngilizce Okuma Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-19.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90 - 103.
- Baniabdelrahman, A. A. (2006). The Effect of Using Authentic English Language Materials on EFL Students' Achievement in Reading Comprehension. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 7(1), 10-21.
- Baran, Z. (2003). *Hızlı Okuma. Bilgivizyon Yayınları*, İzmir.
- Barber, A.T. & Buehl, M.M. (2013). Relations Among Grade 4 Students' Perceptions of Autonomy, Engagement in Science, and Reading Motivation. *Journal of Experimental Education*, 81(1), 22-43.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook For College Faculty* (2nd ed.). San Francisco: CA: Wiley.
- Barlas, L. (2002). *Quantum Learning Effects on Student Attitudes Toward Learning and Academic Achievement*. (Unpublished Master Thesis). Aurora University, Chicago.
- Barrett, K. B. (2001). *Using Technology And Creative Reading Activities To Increase Pleasure Reading Among High School Students in Resource Classes* (Unpublished PhD Thesis). Nova Southeastern University, Fort Lauderdale.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. & Tindal, G. (2013). Examining The Structure of Reading Comprehension: Do Literal, Inferential, and Evaluative Comprehension Truly Exist? *Reading and Writing*, 26(1), 349-379.
- Bataineh, R. F. ve Alqatnani A. K. (2019). How Effective is Thinking Maps Instruction in Improving Jordanian EFL Learners' Creative Reading Skills? *Tesol Journal*, 10(1), 1-29.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayat, Ö. (2011). The Relationship Between Autonomy Perception and The Reading Comprehension Achievement of English Language Learners. *Eurasian Journal of*

- Educational Research*, 42(1), 15-28
- Bayram, N. & Bilgel, N. (2008). The Prevalence and Socio-Demographic Correlations of Depression, Anxiety and Stress Among A Group of University Students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(1), 667-672.
- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2020). İngilizce Okuma Becerisinde Karşılaşılan Sorunların “Jigsaw Reading” Tekniği İle Giderilmesi. *International Journal of Field Education*, 6(1), 37-56.
- Bazerman, C. (1985). Physicist Reading Physics: Schema-Laden Purposes and Purpose-Laden Schema. *Written Communication*, 2(1), 3-23.
- Bedir, S. B. ve Dursun, F. (2019). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 185-211.
- Bedoya, P. A. (2014). The Exercise of Learner Autonomy in A Virtual EFL Course İn Colombia. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 21(1), 82-102.
- Benn, W. (2003). *Evaluation Study of Quantum Learning's Impact on Achievement in Multiple Settings*. (Unpublished Master Thesis). Department of Education California University, California.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2008). Perspectives on Autonomy. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses*, 1(1), 15-32
- Benson, P. (2009). Making Sense of Autonomy in Language Learning. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), pp. 13–26. *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*, Hong Kong, SAR: Hong Kong University Press
- Benson, P. (2011). What’s New in Autonomy. *The Language Teacher*, 35(4), 15-18.
- Benson, P. & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London, UK: Longman.
- Berchervaise, N. & Sneddon, H. (1995) *Reading the World in Fiction*, Rozelle: St Clair Press.
- Bernhardt, E. B. (2010). *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Taylor & Francis.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Billy, O. (2008) Teaching Basic Reading Comprehension Skills At Junior Secondary School Level. In R. Shehu, A. Ahmed & M. Abdulrasaq, (Eds.), pp. 1- 12, *How To Promote Reading Skills Among JSS Students For English Language Teachers*, Ilorin: Integrity Publications.
- Birchley, S (2003). *Creating Learner Autonomy: SelfAccess & an English Lounge*, Japan. Bulletin of Toyo Gakuen University, 15(1), 31-44.
- Bitlis, Ö. (2011). *A Blended Learning Environment in Relation To Learner Autonomy*, (Unpublished Master Thesis), The Department of Teaching English as a Foreign Language, Bilkent University, Ankara.
- Blin, F. (2004). CALL and The Development Of Learner Autonomy: Towards An Activity-Theoretical Perspective. *ReCALL*, 16(1), 377–395.
- Bloor, M. & Bloor, T. (1988). Syllabus Negotiation: The Basis of Learner Autonomy. *Individualization and Autonomy in Language Learning. ELT Documents*, 131(1), 62-74.
- Bollen, K. A., & Curran, P. J. (2006). *Latent Curve Models: A Structural Equation*

- Perspective*. New York: John Wiley & Sons.
- Borg, S. ve Al-Busaidi, S. (2012). Learner Autonomy: English Language Teachers Beliefs and Practices. *ELT Research Paper*, 12(7), 3-50.
- Boyras, C. (2018). İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezlerinde Kullanılan Başarı Testlerinin İncelenmesi (2012-2017). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 14-28.
- Brazis, R. ve Kavaliauskienė, G. (2000). Application of Multiple Intelligences Theory to Teaching English, in Network. *A Journal for English Language Teacher Education*, 3(2), 47-51.
- Bremner, S. (2008). Some Thoughts on Teaching a Mixed Ability Class. *Scottish Languages Review*, 18(1), 1-10.
- Broom, G. M. (2006). An Open-System Approach To Building Theory in Public Relations. *Journal of Public Relations Research*, 18(2), 141-150.
- Brown, D. (2012). Online Support Systems For Extensive Reading: Managing The Tension Between Autonomy and Institutional Education. *The Language Teacher*, (36)2, 11-16.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. In KA Bollen & J.S. Long, (Eds.), pp. 136-62. *Testing Structural Equation Models*, Newbury Park, CA: Sage.
- Bungum, B., Henriksen, E. K., Angell, C., Tellefsen, C. W., & Bøe, M. V. (2015). Relequant-Improving Teaching and Learning in Quantum Physics Through Educational Design Research. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 11(2), 153-168.
- Burton, P. (2010). Creativity in Hong Kong Schools. *World English*, 29(4), 493-507.
- Butt, M. & Kausar, S. (2010). A Comparative Study Using Differentiated Instructions of Public And Private School Teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 12(1), 105-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem.
- Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. (Çev: G. Ülgen). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Candra, I. (2014). *The Classification of Reading Comprehension Questions in Senior High School Textbook Entitled "English" Using Barrett's Taxonomy*. (Undergraduate Thesis), Widya Mandala Catholic University, Surabaya.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. California: Jossey-Bass.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Classroom Management Strategies*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Carpenter, S. (2018). Ten Steps in Scale Development And Reporting: A Guide For Researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44.
- Carr, P. B. (1999). *The Measurement of Resourcefulness Intentions in The Adult*

- Autonomous Learner*. (Unpublished Phd Thesis). The George Washington University, Washington.
- Carrell, P. L. & Eisterhold (1989). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. In P. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey, (Eds.), pp. 73-92. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press,
- Carrell, P. L., Prince, M. S. & Astika, G. G. (1996). Personality Types and Language Learning in An EFL Context. *Language Learning*, 46(1), 75-99.
- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), 112-130.
- Channuan, P. & Wasanasomsithi, P. (2012). Promoting Learner Autonomy Through An Extensive Reading Program Among Second Year Undergraduate Students of Naresuan University. *E-Journal for Researching Teacher*, 5(1), 1-23.
- Chen, H. I. & Pan, H. H. (2015). Learner Autonomy and The Use of Language Learning Strategies in A Taiwanese Junior High School. *Journal of Studies in Education*, 5(1), 52-64.
- Chen, C. W. Y. (2018). Integrating Creativity into An English As A Foreign Language Reading Classroom. *TESOL Journal*, 9(4), 1-5.
- Chene, A. (1983). The Concept of Autonomy in Adult Education: A Philosophical Discussion. *Adult Education Quarterly*, 34(1), 38-47.
- Chitashvili, N. (2007). The Concept of Autonomy in Second Language Learning. *Education Sciences and Psychology*, 2(1), 17-22.
- Ciaran, Mc. (2000). *Learner Training For Learner Autonomy on Summer Language Courses*. [Online]. Available from: <http://www.iteslj.org/techniques/McCarthyAutonomy.html> (Erişim Tarihi:15.04.2021)
- Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cole, D.A. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 1019-1031.
- Confessore, G. & Park, E. (2004). Factor Validation of The Learner Autonomy Profile Version 3.0 and Extraction of The Short Form. *International Journal of SelfDirected Learning*, 1(1), 41-42.
- Cotterall, S. (2000). Promoting Learner Autonomy Through The Curriculum: *Principles for Designing Language Courses*. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H. & Garn, A.C. (2010). Classroom Teachers and Physical Activity Integration. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1381-1388.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Crabbe, D. A. (1993) Fostering Autonomy From Within The Classroom: *The Teacher's Responsibility System*, 21(1), 443-452.
- Creative Research, (2009). *The Future of Reading: A Public Value Project* Job No. 575/Version 3. www.artscouncil.org.uk/media/uploads/Future-Reading-Report.pdf (Erişim Tarihi: 23.03.2020).
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W., Green, D. O. N. & Shope, R. J. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, W. J. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Yayınları.

- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2015). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Cronin, C. (2017). Openness And Praxis: Exploring The Use of Open Educational Practices in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 15-34.
- Çağlı, A. (2019). *Türkiye'de Kuantum Öğrenme Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Çakır, C. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Düzeyinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesinin Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çakmak, O. (2009). *Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Kuantum Öğrenme, küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu*. Eğitim- Bir Sen Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, 6-8 Mart 2009, Ankara.
- Çalışır, T. (2013). *İlköğretim Devlet Okullarının Yedinci Sınıflarında Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının Öğrenci Özerkliği Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Y. (2018). Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 275-298.
- Çelik, H. (2021). *Ortaokul Türkçe Dersinde Kuantum Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması Üzerine Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, P. & Erkin, E. (2002). Assessment of Metacognition and its Relationship with Reading Comprehension, Achievement, and Aptitude. *Boğaziçi University Journal of Education*, 19(1), 1-11.
- Çiftçi, E. (2009). *An Evaluation of Gazi University English Preparatory Classes in Terms of Quantum Teaching Model*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, F. (2021). *Fen Eğitiminde Kuantum Öğrenme Modeli ve Etkililiği: Güneş Sistemi ve Tutulmalar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çotuksöken, Y. (2006). *Okuma Etkinliği ve Yazınsal Metinler Bağlamında Yaşatıcı-Yaratıcı Okuma Yöntemi*, 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, 4-6 Ekim 2006, Ankara.
- Dam, L. (1994). How Do We Recognise An Autonomous Language Classroom?. *Die Neueren Sprachen*, 93(1), 503–527.
- Dam, L. (2003). Developing Learner Autonomy: The Teacher's Responsibility. In D. Little, et al. (Eds.), pp. 126-150. *Learner Autonomy in The Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2009). The Use of Logbooks - A Tool For Developing Learner Autonomy. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield, (Eds.), pp. 125–144. *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*, Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dam, L. (2011). Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, Practices, Results. In D. Gardner (Ed.), pp. 40-42. *Fostering Autonomy in Language Learning*. Gaziantep, Turkey: Zirve University.

- Darasawang, P., & Reinders, H. (2010) Encouraging Autonomy with an Online Language Support System. *CALL-EJ Online*, 11(2), 11-20.
- Davies, M. (2011). Concept Mapping, Mind Mapping and Argument Mapping: What Are The Differences and Do They Matter?. *Higher Education*, 62(3), 279-301.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1980). *Developing Lifelong Readers: Extensive Reading in The Foreign Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Day, R. & Park, J.S. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in A Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self -Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Demir, S. & Gediklioğlu, T. (2007). The Effect of Quantum Learning Model on Students at Secondary Education. *Research of Eastern Anatolia Region*, 5(2), 1-9.
- Deporter, B. & Hernacki M. (1992). *Quantum Learning: Unleashing the Genius in You*. New York: Dell Publishing Group.
- DePorter, B. & Hernacki M. (1997). *Quantum Business: Achieving Success Through Quantum Learning*. New York: Dell Publishing Group,
- DePorter, B., Reardon M. & Nourie S. S. (1999). *Teaching Orchestrating Student Success*. New York: A Viacom Company.
- De Porter. (2001). *Quantum Learning*. Bandung: Kaifa, Translation.
- DePorter, B. (2003). *The Impact of Quantum Learning*. <http://www.newhorizons.org/strategies/accelerated/deporter2.htm> (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- Deporter, B. (2006). *Quantum Success*. Kaifa: Learning Forum Publications
- Deporter, B. (2007a). *Quantum Memorizer*. Kaifa: Learning Forum Publications.
- Deporter, B. (2007b). *Quantum Note-Taker*. Kaifa: Learning Forum Publications
- Deporter, B. (2007). *Quantum Thinker*. Kaifa: Learning Forum Publications.
- DePorter, B., Reardon, M. & Norie, S. S. (2010). *Quantum Teaching: Orchestrating Student Success*. Boston: Allyn and Bacon.
- De Porter, B & Hernacki, M. (2015). *Quantum Learnin*. Boston: Allyn and Bacon.
- Demir, S. (2006). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, S. ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-9.
- Demirboğa, E. S. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deny, V. S., Bahri, S. & Fajrina, D. (2016). Suggestopedia Method on Improving Students' Reading Comprehension. *Research in English and Education Journal*, 1(2), 129-136.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale Development. Theory and Applications* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson L. & Wenden, A. (1995). Autonomy, Self-Direction And Self-Access in Language Teaching And Learning, *Special Issue of System*, 23(2), 151-164.
- Dickinson, L. (1995) Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23(2),

- Dinçer, N. (2020). *Ters-Yüz Edilmiş Öğrenim Modelinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dilbilgisi Yeterliliği ve Öğrenen Özerkliği Üzerine Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Do, D. T. T. (2017). News Report: A Blended Extensive Reading and Intensive Reading Activity. *Journal of Development Research*, 1(2), 55-58.
- Dolan, D. (2002). Learner Autonomy and Technology: An Integrated Language Learning Environment. *Proceedings of the International Conference on Computers in Education*, 3-6 December, Auckland, New Zealand, pp. 782-783.
- Downing, S. M. (2006). Selected-Response Item Formats in Test Development. In S. Lane, T. M. Haladyna, S. M. Downing, & M. Raymond, (Eds.), pp. 287–301. *Handbook of Test Development*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of The New Eighth Grade English Language Curriculum From The Perspectives of Teachers and Students*. (Unpublished Master Thesis). METU The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- DS, Y. N., Sadiha, T. L., & Dewi, S. M. (2020). The Influence Quantum Learning Model to Critical Thinking Ability. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 2(1), 12-20.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining Reading. A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices For Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(2), 107-122.
- Dunn, S. (1979). The Gifted Student in The Intermediate Grades: Developing Creativity Through Reading. *Reading Horizons*, 19(4), 276-279.
- Dupuis, M. (1989). *Teaching Reading and Writing in The Content Area*. London: Foresman and Company.
- Duran, M. ve Akdeniz, H. (2016). Çoklu Zekâ Kuramı. İçinde; *Yeni Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* (Ed: G. Ekici), ss. 701-771. Ankara: Pegem Akademi.
- Dündar, E. (2022). *Yaratıcı Okuma Tekniklerinin Okumayla İlgili Çeşitli Değişkenlere Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ebrahim, S. G. E. S. (2017). Using a Metamemory Based Program in Developing EFL Secondary School Students' Creative Reading Skills. *Journal of Educational and Psychological Research*, 32(94), 285-309.
- Ekici, G. (2013). Kuantum Öğrenme Yaklaşımı. İçinde; *Yeni Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* (Ed: G. Ekici), ss. 462-506. Ankara: Pegem Akademi.
- Engel, K.S., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Enisa, M. E. D. E., İnceçay, G., & Inceçay, V. (2013). Fostering Learner Autonomy Through Extensive Reading: The Case of Oral Book Reports. *ELT Research Journal*, 2(1), 16-25.
- Ercan, S. (2005). *Lise Hızlı Okuma Teknikleri*, Ankara: M.E.B. Yayınları
- Erdel, (2018). *Yabancı Dil Sınıflarında Tam Kapsamlı Liderlik, Çıktıları ve Öğrenen Özerkliği Üzerindeki Etkileri: Karma Yöntemli Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre*

- İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Esch, E. M. (1997). Learner Training For Autonomous Language Learning. In P. Benson ve P. Voller, (Eds.), pp. 164-175. *Autonomy and Independence in Language Learning*, New York: Longman.
- Faradiba, F., Lumbantobing, S. S. & Malau, N. D. (2021). Application of Quantum Learning Models to Increase Student Motivation and Learning Outcomes. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 24(2), 272-276.
- Fautley, M. (2004). O Fortuna: Creativity in English Music Education Considered From A Post-Modernist Perspective. *Music Education Research*, 6(3), 343-347.
- Fenar, A. (2021). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Kuantum Öğrenme Modeline Göre İşlenmesine Yönelik Bir Karma Yöntem Araştırması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ferrer, E. & Staley, K. (2016). Designing an EFL Reading Program to Promote Literacy Skills, Critical Thinking, and Creativity. *Catesol Journal*, 28(2), 79-104.
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2008). Teacher Support, Student Motivation, Student Need Satisfaction and College Teacher Course Evaluations: Testing A Sequential Path Model. *Educational Psychology*, 28(6), 711-724.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning: More Than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Fitria, E. & Syarif, H. (2014). An Analysis of Reading Comprehension Questions in Textbooks “English Texts In Use and Look Ahead” For Senior High School Grade X. *English Language Teaching (ELT)*, 2(2), 91-105.
- Flynn, R. (1997). Developing and Using Curriculum-Based Creative Drama in Fifth Grade Reading/Language Arts Instruction: A Drama Specialist And A Classroom Teacher Collaborate. *Youth Theatre Journal*, 11(1), 47-69.
- Frances, C. & Martin, R. (Eds). (2000). *Genre and Institutions: Social Processes in The Workplace and School*. London: Continuum.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Fuad, M. N. (2011). *The Effectiveness of Using Quantum Teaching in Teaching Speaking*. (Unpublished Master Thesis). Skripsi Department of English Education, Tadulako University, Palu.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: From Theory To Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gascoigne, C. (2005). Toward An Understanding of The Relationship Between L2 Reading Comprehension and Grammatical Competence. *The Reading Matrix*, 5(2), 1-14.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gerek, H. G. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Öğrencilerin Okuma Becerisini Geliştirmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ghaith, G. & Obeid, H. (2004). Effect of Think Alouds On Literal And Higher-Order Reading Comprehension. *Educational Research Quarterly*, 27(3), 49-57.

- Gheytasi, M., Azizifar, A. & Gowhary, H. (2015). The Effect of Smartphone On The Reading Comprehension Proficiency of Iranian EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199(1), 225-230.
- Gholami, H. (2016). Self Assessment and Learner Autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 46-51.
- Girit, D. (2011). *Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Tutum, Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Given, B. K. (1996). Learning Styles: A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning And Teaching*, 21(1), 13-24.
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. USA: Sage Publications.
- Given, B. K. & Deporter B. (2015). *Excellence in Teaching and Learning*. USA: Quantum Learning Network.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. *The Emotionally Intelligent Workplace*, 13(1), 1-26.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2000). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Goodman, Y. M. (1971). *Linguistics, Psycholinguistics, and the Teaching of Reading: An Annotated Bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gower, R., Walters, S. & Phillips, D. (1983). *Teaching Practice Handbook*. London: Heinemann.
- Göçer, A. (2014). The Assessment of Turkish Written Examination Questions Based on the Text in Accordance with the Barrett's Taxonomy. *Online Submission*, 3(1), 1-16.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Gömleksiz, M. N. ve Özpolat, E. (2012). İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 95-114.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. New York: Longman.
- Grabe, W. (2009). *Reading in A Second Language: Moving From Theory To Practice*. New York: Cambridge.
- Grauerholz, L. (2001). Teaching Holistically To Achieve Deep Learning. *College Teaching*, 49(2), 44-50.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. & Ehrman, M. E. (2000). A Theory Based Approach To The Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal F Theory And Test. *Modern Language Journal*, 84(1), 390-405.
- Grolnick, W. S. (2003). *The Psychology of Parental Control: How Well-Meant Parenting Backfires*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gronlund, N. E. (1977). *Constructing Achievement Test*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Girit, D. (2011). *Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Tutum, Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gu, H., Liu, J. & Xia, T. (2017). Effect of Family Socioeconomic Status on Reading Autonomy Among Elementary School Students: The Mediating Effects of Parents' Encouragement and Reading Motivation. *Acta Psychologica Sinica*, 49(8), 1063-1071.
- Gupta, M. & Ahuja, J. (2014). Cooperative Integrated Reading Composition (Circ): Impact on Reading Comprehension Achievement in English Among Seventh

- Graders. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2(5), 37-46.
- Güler, M. ve Yazıcı, M. (2018). Kuantum Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Çalışmalara Yönelik Bir Tematik İçerik Analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 93-108.
- Güllü, A. (2010). *Kuantum Öğrenme Modelinin Orta Öğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Konya Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, Z. E. (2017). *Konu-Odaklı Öğretim Ortamında Uygulanan Çoklu Zekâ Etkinliklerinin İngilizce Dilbilgisi, Kelime, Yazma ve Okuduğunu Anlama İle Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Tutumlarına Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güngenci, M. M. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kuantum Öğrenme Modelinin Kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 1080-1089.
- Güngör, A. (2005). Altıncı Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hafner, C. A. & Miller, L. (2011). Fostering Learner Autonomy in English For Science: A Collaborative Digital Video Project in A Technological Learning Environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68-86.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M. & Rodriguez, M. C. (2002). A Review of Multiple Choice Item-Writing Quidelines For Classroom Assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-334
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Hanbay, O. (2009). Kuantum Öğrenme Temelli Öğreterek Öğrenme Yönteminin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Öğrenilmesine Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 17-27.
- Handayani, N. D. & Widiastuti, I. A. M. S. (2019). Integrating Quantum Learning To Improve Students' Linguistic Competence. *International Journal of Linguistics and Discourse Analytics*, 1(1), 22-28.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman Limited.
- Harrington, D. (2009). *Assessing Confirmatory Factor Analysis Model Fit and Model Revision. Confirmatory Factor Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Harris, M. (1997). Self – Assessment of Language Learning in Formal Settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20.
- Hart, N. (2002). Intra-Group Autonomy and Authentic Materials: A Different Approach To ELT in Japanese Colleges and Universities. *System*, 30(1), 33-46.
- Hasriyanti, H. & Kobi, W. (2022). Application of The Quantum Learning Model with Mind Mapping Method In High School Students. *Jambura Geo Education Journal*, 3(2), 97-105.

- Hassan, E. M., Abdel-Haq, E. M., Mohamed, F. S. & Abed, M. M. A. (2018). Enhancing EFL Creative Reading Using Strategy Instruction Among Official Preparatory School Pupils. *Benha Faculty of Education Journal*, 29(115), 1-28.
- Hazaea, A. & Alzubi, A. (2018). Impact of Mobile Assisted Language Learning on Learner Autonomy in EFL Reading Context. *Journal of Language and Education*, 4(2), 48-58.
- Hedgcock, J. & Ferris, D. (2009). *Teaching Readers of English: Students, Texts, And Contexts*. New York: Routledge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in The Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Helwa, H. S. A. A. (2010). *The Effectiveness of Using Annotation Strategy in Developing Some Reading Comprehension Skills Among EFL College Students*. (Unpublished Master Thesis). Faculty of Education Benha University, Egypt.
- Henner-Stanchina, C. & Riley, P. (1978). Aspects of Autonomous Learning. In E. Smyth, (Ed.), pp. 75–97. *Individualisation in Language Learning*. London: The British Council.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde Yaratıcı Okumanın Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Hodges, J. A. (2013). *The Impact of Brain-based Strategies: One School's Perspective*. (The Unpublished PhD Thesis). Walden University College of Education, Minneapolis.
- Holden, J. (2004). *Creative Reading: Young People, Reading and Public Libraries*. London: Demos.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press for Council of Europe.
- Holec, H. (1985). *Autonomy in Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hossfeld, S. (2014). *How to Use Graphic Organizers for Reading Comprehension*, <https://ectutoring.com/how-to-use-graphic-organizers-reading-comprehension> (Erişim Tarihi: 15.04.2020)
- Howie, E.K., Newman-Norlund, R.D. & Pate, R.R. (2014). Smiles Count But Minutes Matter: Responses To Classroom Exercise Breaks. *American Journal of Health Behavior*, 38(5), 681-689.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huda, N. & Husin, S. (2013). Teaching Descriptive Paragraph Writing through Quantum Teaching Model. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 2(12), 1-10
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing For Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Humos, O. A. (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questions Level of Difficulty.[Un análisis evaluativo del nivel de dificultad de las preguntas de comprensión]. *An-Najah University Journal for Research-Humanities*, 26(3), 667-

- Hussein, B. A. S. (2012). Analysis of The Real Situation of Teaching Reading Comprehension To First Year Students At The Department of English Language And Literature At Alzaytoonah Private University of Jordan. *Asian Social Science*, 8(4), 237-251.
- Hyerle, D. (2011). *Students Success With Thinking Maps*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Ijabah, N. (2014). *The Effect of Using Quantum Learning Model on The Eighth Grade Students' Speaking Achievement At Smpn 11 Jember*. <https://repository.unej.ac.id/bitstream/handle/123456789/71583/NUR%20IJABAH%20100210401002%20-1.pdf?sequence=1> (Erişim Tarihi: 22.05.2020).
- Imrie, A. (2007). *Exploring Theory, Enhancing Practice: Autonomy Across The Disciplines*. Independent Learning Association, 16-29 October 2007, Kanda University, Japan.
- Imsa-ard, P. (2022). Reading Better? Enhancing Thai EFL Secondary School Students' Reading Comprehension Abilities with the Use of Graphic Organizers. *English Language Teaching*, 15(5), 1-13.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Boston: Pearson.
- Israel, S. E. (2007). *Using Metacognitive Assessments To Create Individualized Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- İşık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.
- Iwai, Y. (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications For EFL/ESL Teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-159.
- Jacobs, G. M., Farrel, T. S. C. & Charlotte, C. (2012). *Teachers Sourcebook For Extensive Reading*. London: Information Age Publishing.
- Jagersma, J. & Parsons, J. (2011). Empowering Students As Active Participants in Curriculum Design and Implementation. *New Zealand Journal of Teachers Work*, 8(1), 114-121.
- Jaisook, P. (2015). Extensive Reading: A Success in Reader Autonomy. *Humanities and Social Sciences*, 32(1), 147-164.
- Javed, M., Eng, L. S. & Mohamed, A. R. (2015). Developing Reading Comprehension Modules to Facilitate Reading Comprehension among Malaysian Secondary School ESL Students. *International Journal of Instruction*, 8(2), 139-154.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2009). *Creative Learning in The Primary School*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Stanne, M. E. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> (Erişim Tarihi: 19/02/2020).
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007) Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 112-133.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar*. (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Jones, F. R. (1998). *Self-Instruction and Success: A Learner-Profile Study*. *Applied Linguistics*, 19(1), 378-406.
- Kaban, A. L. (2020). *6. Sınıf Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıflarında Elektronik Okuma Deneyimlerinin Okuduğunu Anlama, Motivasyon, Okuma Süresi ve Dijital Tutum Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kamberi, L. (2013). Promoting Learner Autonomy in Foreign Language Learning By Using Student Journals. *Proceeding of The First International Interdisciplinary Conference*, 24-26 April 2013, Azores, Portugal, pp. 408-412.
- Kan, A. T. (2018). *An Investigation into The Impact of Concept Based Reading Instruction on English Language Learners' Reading Comprehension and Reflective Thinking Skills*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kanadlı, S., Ünal, K. ve Karakuş, F. (2015). Kuantum Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 136-157.
- Kaplan, D. (2000). *Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions Advanced Quantitative Techniques in The Social Sciences*. USA: Sage Publications, Inc.
- Karababa, Z. C., Eker, D. N. & Arık, R. S. (2010). Descriptive Study of Learner's Level of Autonomy: Voices From The Turkish Language Classes. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 9, 1692-1698.
- Karaduman, G. B. ve Güçlüer, S. (2019). Yaratıcı Düşünme Teknikleri Konusunda 2005 Yılı ve Sonrasında Yayımlanmış Çalışmaların İncelenmesi. *Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi*, 85.
- Karagöl, D. (2008). *Dil Öğreniminde Çocukların İçsel Motivasyonlarını Artırmak İçin Öğrenci Özerkliğini Geliştirmek*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karagöz, Y. ve Ekici, S. (2004). Sosyal Bilimlerde Yapılan Uygulamalı Araştırmalarda Kullanılan İstatistiksel Teknikler ve Ölçekler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 25-43.
- Karakaş, M. (2013). Okuma Öncesi Etkinliklerin Aday İngilizce Öğretmenlerin Kısa Öyküleri Anlamaları Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(2), 25-35.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Kasap, D. ve Kırmızı, F. S. (2017). Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kavaliauskiene, G. (2002). Three Activities To Promote Learners' Autonomy. *The Internet TESL Journal*, 8(7), 112-121.
- Kelemen, A. I. (2016). Quantum Teaching and Learning-A Different Perspective in Acquiring a Foreign Language. *Lingua. Language and Culture*, 15(2), 31-38.
- Kelly, K.E. & Daughtry, D. (2008). Academic Orientation and Creativity: Does A Creative Personality Correlate With Students' Approach To The Academic Environment? *Individual Differences Research*, 6(4), 253-259.
- Kessler, C. (1992). *Cooperative Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Khaddage, F., Muller, W. & Flintoff, K. (2016). Advancing Mobile Learning in Formal and Informal Settings Via Mobile App Technology: Where To From Here, And How? *Educational Technology & Society*, 19(3), 16-26.
- Khasanah, E. N. (2012). *Improving Students' Reading Skill Using Quantum Learning Method*. (Unpublished Bachelor Thesis). Sebelas Maret University The English Language and Literature, Indonesia.

- Kırçıl, R. U. (2022). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Sınıf Yönetimine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Kıssacık, M. (2016). *Türkiye’de Lise Düzeyinde Kullanılan Dil Öğretimi Kitaplarının Öğrenen Özerkliği Açısından Değerlendirilmesi: Betimsel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kinsella, K. (2000). *Reading in the Content Areas. Strategies for Reading Success*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Kline RB. (2011). *Hypothesis Testing. Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy To Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Koç, S. ve Epçayan, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme Tekniklerini Kullanma Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Current Research in Education*, 3(2), 66-80.
- Koeswandi & Saleh, M. (2014). Developing an English Instructional Model of Reading Comprehension Using Quantum Teaching Model for Junior High School. *Jurnal Pengembangan Humaniora*, 14(2), 95-100.
- Kohonen, V. (1992) Experiential Language Learning: Second Language Learning As Cooperative Learner Education. In D. Nunan, (Ed.), pp. 14-39. *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. (2010). An Approach To Participatory Instructional Design in Secondary Education: An Exploratory Study. *Educational Research*, 52(1), 45-59.
- Koru, S. & Akesson, J. (2011). Türkiye’nin İngilizce Açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, 1, 1-19.
- Koyuncu, S. U. (2006). *The Effect of The European Language Portfolio on Learner Autonomy For Young Learners*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Krashen, S. D. (1993). *The Power of Reading: Insight From The Research*. Englewood. CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Kuantum Öğrenme Ağı (2016). [http://www. iqln.com/education](http://www.iqln.com/education) (Erişim Tarihi: 01 Mayıs 2019).
- Kuantum Kuramı. (2010). Doç. Dr. Haluk Berkmen’le Kuantum Kuramı Üzerine Bir Söyleşi, http://www.astroset.com/bireysel_gelisim/metafor/k30.htm (Erişim Tarihi: 04.05.2019).
- Kusno, K. & Purwanto, J. (2011). Effectiveness of Quantum Learning For Teaching Linear Program at the Muhammadiyah Senior High School of Purwokerto in Central Java, Indonesia. *International Journal for Educational Studies*, 4(1), 83-92.
- Labuda, M. (1974). *Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED094357.pdf> (Erişim Tarihi: 20.04.2020).
- Lan, Y. J. (2018). Technology Enhanced Learner Ownership and Learner Autonomy Through Creation. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 859-862.
- Langan, J. (1992). *Reading and Study Skills*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Complexity Theory: A New Way To Think. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13, 369-373.
- Lee, J. F. (1986). Background Knowledge And L2 Reading. *The Modern Language*

- Journal*, 70, 350–354.
- Lee, I. F. (1998). Supporting Greater Autonomy in Language Learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-290.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting Learner Autonomy and Intercultural Competence Through Study Abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109.
- Lee, B. (2013). Suggestions For Language Learners: Creativity Development In EFL Classrooms. *Primary English Education*, 19(3), 87-109.
- Le Tellier, P.J. & DePorter, B. (2002). *Quantum Learning ForTeacher*. Learning Forum California: Oceanside Publication.
- Le Tellier, J. P. (2006). *Quantum Learning & Instructional Leadership in Practice*. London: Corwin Press.
- Lewis, T. (2005). Creativity-A Framework for the Design/Problem Solving Discourse in Technology Education. *Journal of Technology Education*, 17(1), 35-73.
- Li, H., Gan, Z., Leung, S. O. & An, Z. (2022). The Impact of Reading Strategy Instruction on Reading Comprehension, Strategy Use, Motivation, And Self-Efficacy In Chinese University EFL Students. *SAGE Open*, 12(1), 1-14.
- Lipmann, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). *New Approaches and Attitudes Towards Learning and Assessment: First Annual Colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, 8–9 December 1995, Graz, Austria.
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An Anatomy And A Framework. *System*, 24, 427-435
- Litzler, M. F. & Bakieva, M. (2017). Learning Logs in Foreign Language Study: Student Views On Their Usefulness For Learner Autonomy. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 29, 65-80.
- Long M.H. & Richards, J.C. (1987). *Methodology in TESOL*. USA: Heinle&Heinle.
- Long, D. & Carlson, D. (2011). Mind The Map: How Thinking Maps Affect Student Achievement. *Networks*, 13(2), 1–7.
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2008). The Shifting Dimensions of Language Learner Autonomy. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), pp. 43-62. *Learner And Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*, Amsterdam: John Benjamins.
- Macaskill, A. & Taylor, E. (2010). Development of a Measure of Autonomous Learning. *Studies in Higher Education*, 35, 351-361.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A. & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Mantra, I. B. N., Handayani, N. D. & Suwandi, I. N. (2019). Quantum Learning As A Natural Way To Improve Students’ Language Competence. *International Journal of Applied Science and Sustainable Development*, 1(2), 32-36.
- Manuel, J. & Brindley, S. (Eds.). (2012). *Teenagers and Reading: Literary Heritages, Cultural Contexts and Contemporary Reading Practices*. Adelaide: Wakefield Press.
- Mapes, J. J. (2007). *Kuantum Düşünce Yöntemi* (Çev. E. Aksan). İstanbul: Yakamoz.
- Martin, R. & Murtagh, E.M. (2015). An Intervention to Improve The Physical Activity Levels of Children: Design And Rationale of The Active Classrooms’ Cluster Randomized Controlled Trial. *Contemporary Clinical Trials*, 41, 180-191.
- Martika, W. & Hermayawati, H. (2016). Improving Students’ Reading Skill By Using

- Quantum Learning. *JELE (Journal of English Language and Education)*, 2(2), 118-124.
- Masduqi, H. (2014). EFL Reading in Indonesian Universities: Perspectives and Challenges in Cultural Contexts. *Journal of Teaching and Education*, 3(3), 385-397
- McDonald, R. P. & Ho, M. H. R. (2002). Principles And Practice In Reporting Structural Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-75.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional Literature Circles and The Reading Comprehension of English Learners in The Mainstream Classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- Mclean, H. Y. (2019). The Use Of Quantum Teaching In Speaking Class At Lakidende University (A Case Study). *Journal of English Pedagogy, Linguistics, Literature, and Teaching*, 7(2), 1-18.
- McMullen, J., Kulinna, P. & Cothran, D. (2014). Physical Activity Opportunities During The School Day: Classroom Teachers' Perceptions of Using Activity Breaks in The Classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 511-527.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. London: Psychology Press.
- McWhorter, J. Y. (1994). *The Effects of Postsecondary Learning Strategy Use on Performance* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Georgia, Athens.
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mehrdad, A. G., Ahghar, M. R. & Ahghar, M. (2012). The Effect of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on EFL Students' Reading Comprehension Across Proficiency Levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3757-3763.
- Meier, D. (2000). *The Accelerated Learning Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Melnick, S. A., Henk, W. A. & Marinak, B. A. (2009). *Validation of a Reader Self Perception Scale (RSPS2) For Use in Grades 7 And Above*. Nera Conference Proceedings 2009. 11. https://opencommons.uconn.edu/nera_2009/11 (Erişim Tarihi: 28.05.2019).
- Merc, A. & Kampusu, Y. (2013). The Effect of Comic Strips on EFL Reading Comprehension. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 54-64.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning In Adulthood: A Comprehensive Guide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikulecky, B. S. & Jeffries, L. (1996). *More Reading Power: Reading For Pleasure, Comprehension Skills, Thinking Skills, Reading Faster*. Boston: Addison Wesley Publishing Company.
- Mihaila-Lisa, G. (2003). *Suggestopedia–A Wonder Approach To Learning Foreign Languages*. <http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/SUGGESTOPEDIA.pdf>. (Erişim Tarihi: 05.05.2020).
- Mohamadpour, P. (2013). Realization of Autonomy And English Language Proficiency Among Iranian High School Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1187-1193.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Montgomery, K. (2000). *Authentic Assessment*. London: Addison Wesley Longman.
- Moorman, K. & Ram, A. (1994). *A Functional Theory of Creative Reading. Technical Report Series*. Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Muhassin, M., Annisa, J. & Hidayati, D. A. (2021). The Impact of Fix up Strategy on

- Indonesian EFL Learners' Reading Comprehension. *International Journal of Instruction*, 14(2), 253-270.
- Munsakorn, N. (2012). Awareness of Reading Strategies Among EFL Learners at Bangkok University. *International Journal of Social and Human Sciences*, 6(1), 497-500.
- Myartawan, I. P. N. W., Latief, M. A. & Suharmanto. (2013). The Correlation between Learner Autonomy and English Proficiency of Indonesian College EFL Learners. *TEFLIN Journal*, 24(1), 63-81.
- Myer, K. (2005). *Quantum Learning Impact in Three Third Grade Classes at Buena Vista Enhanced Option School*, Nashville. <http://www.iqln.com/Downloads/> (Erişim Tarihi: 28.04.2019).
- Nara, H. (2003). The Foreign Language Learner. In H. Nara & M. Noda, (Eds.), pp. 63-86, *Acts of Reading: Exploring Connections in Pedagogy of Japanese*. Honolulu: University of Hawai Press.
- Nardelli, R. R. (2013). *Creative Reading Includes Emotional Factors*. San Diego: State College.
- Natarelli, L. I.(2010). *Quantum Linguistics and Didactics of Foreign Language Intensive Teaching*. (Unpublished Doctoral Thesis), Capella University School of Education, Minneapolis.
- Nauri, S. Y. (2017). Analysis of The Implementation Quantum Teaching Method in Teaching English at Five Grade of SDN Bakalrejo 2 in The Academic Year 2016/2017. *Jurnal Reforma*, 6(2), 35-41.
- Namaziandost, E., Razmi, M. H., Ahmad Tilwani, S. & Pourhosein Gilakjani, A. (2022). The Impact of Authentic Materials on Reading Comprehension, Motivation, and Anxiety Among Iranian Male EFL Learners. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 1-18.
- Nicolaides, S.C. (2008). Roles Learners Believe They Have in The Development of Their Language Learning-Autonomy Included. In T. Lamb & H. Reinders, (Eds.), pp. 141-160. *Learner and Teacher Autonomy*, Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Noels, K.A. (2009). The Internalisation of Language Learning Into The Self And Social Identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), pp. 295-313. *Motivation, Language Identity and The L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters.
- Norman, S. (Ed.). (2003). *Transforming Learning: Introducing SEAL Approaches*. England: Saffire Press.
- Nourie, S.S. (1998). *Results of Implementing Quantum Learning In The Thornton Township High School District*. (Unpublished Master Thesis). Saint Xavier University, Chicago.
- Nunan, D. (1992). Introduction. (Ed: D. Nunan), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1997). Developing Standards For Teacher-Research in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(2), 365-367.
- Nunan, D. (1998). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Nunan, D. (2000). *Autonomy in Language Learning*. Cartagena: Pérez-Paredes.
- Nunan, D. ve Richards, J. C. (2015). *Language Learning Beyond the Classroom*. New York: Routledge.
- Nurhadi, BW. (2004). *How to Improve Reading Ability? An Efficient Literature Understanding Technique*. Bandung: Algesindo's New Light.

- Nurhayati, N. (2015). *The Effectiveness of Quantum Teaching Toward Students' Speaking Achievement*. (Unpublished Doctoral Thesis). English Department Faculty of Education State Islamic College of Ponorogo, Ponorogo.
- Nurlaila, A. P. (2013). The Use of Mind Mapping Technique in Writing Descriptive Text. *Journal of English and Education*, 1(2), 9-15.
- Nurlita, P. S., Kartono, K. & Yulianto, A. (2020). Analysis of Quantum Learning Model with Peer Assessment on Achievement Students' Critical Thinking Skill in Mathematics. *Journal of Primary Education*, 9(1), 44-51.
- Nurmalia, L. (2021). Improving English Learning Outcomes Through a Quantum Teaching Model. *English Language in Focus (ELIF)*, 3(1), 1-10.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in A Foreign Language*. Oxford: Macmillan.
- Nuttel, C. (2000). *Teaching Reading Skills in A Foreign Language*. London: Macmillan Publishing.
- O'Brien, T. & Guiney, D. (2001). *Differentiation in Teaching and Learning*. London: A&C Black.
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2019). Eylem Araştırmasını Anlamak. İçinde; *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar* (Ed: G. Ocak), ss. 1-42. Ankara: Pegem Akademi.
- Ocak, G. ve Karşlı, E. (2022). Relationship Between Critical Reading Skills and Creative Reading Perceptions of Fifth Grade Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(3), 91-100.
- Odabaşı, Ç. (2013). *Yaratıcı Okuma*. <http://www.yaraticiokuma.com/etkinlikkategorisi/3/yaratici-okuma.html>. (Erişim Tarihi:15.04.2020).
- Orakçı, Ş. ve Gelişli, Y. (2017). Learner Autonomy Scale: A Scale Development Study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 24-35.
- Orakçı, Ş. (2017). *Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Başarılarına, Tutumlarına, Öğrenen Özerkliklerine ve Kalıcı Öğrenmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oxford, R. L. (1989). *The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED317087>, Eric No: ED317087 (Erişim Tarihi: 27.04.2020).
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Özdere, M. (2015). Yabancı Dil Okutmanlarının Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliğine Yönelik Tutumları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 587-606.
- Özek, S. Y. ve Kutlu, Ö. T. D. (2009). *Portfolyo Uygulamasının İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Özkaya, N. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesinde Öğrenen Özerkliği Ölçeği Geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özmen, H. (2015). Deneyisel Araştırma Yöntemi. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed: M. Metin), ss. 47-76. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, Ö. (2012). The Effects of Graphic Organizers On Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. *Pamukkale University*, 32, 37-45.
- Öztürk, D. T. (2016). *İşbirlikli Öğrenme Aktivitelerinin Türkiye'de İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Padgett, R. (1997). *Creative Reading: What It Is, How To Do It, and Why*. Washington, DC: National Council of Teachers of English.
- Paiva, V.L. M. O. (2005). Autonomy and Complexity. Autonomy in Second Language Acquisition. *Share Magazine*, <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>, (Erişim Tarihi: 26.04.2020).
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pan, C. Y. & Wu, H. Y. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Pasaribu, T. A. (2020). Challenging EFL Students to Read: Digital Reader Response Tasks to Foster Learner Autonomy. *Teaching English with Technology*, 20(2), 21-41.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The Development of Strategies Readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), pp. 609-640. *Handbook of Reading Research*, New York: Routledge.
- Parks, M., Solmon, M. & Lee, A. (2007). Understanding Classroom Teachers' Perception of Integrating Physical Activity: A Collective Efficacy Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 316-328.
- Patra, I., Hashim Alghazali, T. A., Sokolova, E. G., Prasad, K. D. V., Pallathadka, H., Hussein, R. A. & Ghaneiarani, S. (2022). Scrutinizing The Effects of E-Learning on Enhancing EFL Learners' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Education Research International*, 2022, 1-11.
- Pekkanlı Egel, İ. (2003). *The Impact of the European Language Portfolio on the Learner Autonomy of Turkish Primary School Students*. (Unpublished PhD Thesis). Anadolu University Institute of Social Sciences, Eskişehir.
- Pett, M. A., Lackey, N. R. & Sullivan, J. L. (2003). *Making Sense of Factor Analysis. The Use of Factor Analysis For Instrument Development in Health Care Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pirozzi, R. C. (1995). *Strategies For Reading and Study Skills*. Chicago: NTC Publishing Group.
- Plakans, L. (2009). The Role of Reading Strategies In Integrated Writing Tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 1-15.
- Polat, M. (2014). Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir?, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 265-274.
- Ponton, M. K. (1999). *The Measurement of An Adult's Intention to Exhibit Personal Initiative in Autonomous Learning*. (Unpublished PhD Thesis). George Washington University, Washington.
- Powell, J. (1988) Reducing Teacher Control. In D. Boud, (Ed.), pp. 109-118. *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Kogan Page.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of*

- Constructively Responsive Reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pressley, M., Brown, R., El-Dinary, P. B. & Afflerbach, P. (1995). The Comprehension Instruction That Students Need: Instruction Fostering Constructively Responsive Reading. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, 215-224.
- Pressley, M. (2000). What Should Reading Instruction Be The Instruction Of? In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, (Eds.), pp. 545-561. *Handbook of Reading Research*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels, (Eds.), pp. 291-309. *What Research Has To Say About Reading Instruction*, Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works*. Newyork: Guilford Press.
- Puk, T. (2003). *Creating A Quantum Cirriculum: Teaching and Learning in A Complex World*, <http://flash.lakeheadu.ca/~tpuk/metamodel/index.htm> (Erişim Tarihi: 04.02.2020).
- Pukdeyotin, S. & Chumworatayee, T. (2019). *Thai Secondary School EFL Students' Perceptions towards Their Teachers' Use and The Usefulness of the Quantum Learning and Teaching Model In Reading Instruction*. (Unpublished PhD Thesis). Thammasat University, Thailand.
- Qanwal, S. & Karim, S. (2014). Identifying Correlation Between Reading Strategies Instruction and L2 Text Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1019-1032.
- Quinn, J. C. J. (2003). Taking It From The Top: The Growth and Care of Genres. In H. Nara M. & Noda (Eds.), pp. 38-60. *Acts of Reading: Exploring Connections in Pedagogy of Japanese*, Honolulu: University of Hawai Press.
- Rababah, L., Mohamed A., Jdaitawi M. & Melhem N. (2013). The Level of Creativity in English Writing Among Jordanian Secondary School Students. *Arts and Design Studies*, 10, 25-29.
- Rahma, D. N. (2019). *An Analysis of Reading Comprehension Questions Made By English Teacher at SMAN 2 Sidoarjo Based On Barret's Taxonomy*. (Unpublished PhD Thesis), State Islamic University, Islamabad.
- Ramirez, D. M. I. (2014). Developing Learner Autonomy Through Project Work in An English For Specific Purposes. *Class HOW*, 21(2), 54- 73.
- Rao, Z. (2012). Helping Chinese EFL Students Develop Learner Autonomy Through Portfolio. *Reflections on English Language Teaching*, 5(22), 113-122.
- Rastegar, M., Kermani, E. M. & Khabir, M. (2017). The Relationship Between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(2), 65-74.
- Rashtchi, M. ve Keyvanfar, A. (2002). *Quick'n' Easy ELT*. Tehran: Rahnama Publications.
- Raudah, R. (2020). The Effectiveness of Quantum Learning Model Toward Eight Grade Students' Reading Skills In Smp N 12 Bintan. *Salae: Study Of Applied Linguistics And English Education*, 1(2), 10-18.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling* (2nd Edt). London: Lawrence Erlbaum Association.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Reinders, H. & Lewis, M. (2008). Materials Evaluation and Teacher Autonomy. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, Responses*, 1, 205-215.
- Reinders, H. & Balçıkanlı, C. (2011). Do Classroom Textbooks Encourage Learner

- Autonomy?. *Research on Youth and Language*, 5(2), 265- 272.
- Reinders, H. (2010). Towards A Classroom Pedagogy For Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(5), 40-55.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy Supportive Teachers: How They Teach And Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J. (2002). Self-determination Theory Applied To Educational Settings. In E. Deci & R. Ryan, (Eds.), pp.183-203. *Handbook of Self-determination Research*, Rochester: The University of Rochester Press.
- Revell, J. & S. Norman. (1997). *In Your Hands: NLP in ELT*. London: Saffire Press
- Rezalou, A. (2014). *Strategies to Develop Student Autonomy and Their Relation With Foreign Language Achievement*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Riza, M. (2023). Improving English Speaking Ability Using Quantum Teaching Approach at Student Grade XI Mak of Ruhul Islam Anak Bangsa Islamic Boarding School. *Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, 2(2), 74-85.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2nd ed.). England: Longman.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J. & Bates, T. C. (2013). The Relationship Of Reading Ability To Creativity: Positive, Not Negative Associations, *Learning And Individual Differences*, 26, 171-176.
- Rodríguez, M. B. A. (2011). *Suggestopedia: Use and Review of The Technique and Steps To Be Applied in An EFL Classroom*. Cuenca: Universidad De Cuenca.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School As A Context of Early Adolescents' Academic and Socio-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Roodi, S. (2007). *Fiction: Creative Post--Reading Activities and Questions*, https://www.academia.edu/3613173/Creative_Postreading_Activities_for_Students. *The Novel* (Erişim Tarihi: 31.03.2020).
- Rossi-Le, L. (1995). Learning Styles and Strategies in Adult Immigrant ESL Students. *Learning Styles in The ESL/EFL Classroom*, 2(7), 118-125.
- Rose, C. & Nicholl, M. J. (1997) *Accelerated Learning for The 21st Century*. New York: A Dell Trade Paperback.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil Participation And Pupil Perspective: “Carving A New Order Of Experience”. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Rumapea, G., Syahputra, E. & Surya, E. (2017). Application of Quantum Teaching Learning Model to Improve Student Learning Outcome. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 4(2), 118-130.
- Sabry Abdel-Hamid Ahmed Helwa, H. (2020). Using a Program Based on Mobile Computer-Supported Collaborative Learning and Social Media Applications in Developing Student Teachers' EFL Creative Reading Skills and Cultural Awareness. *The Educational Journal of Sohag Faculty of Education*, 75(75), 19-48.
- Saeed, M. A. (2021). Learner Autonomy: Learners' Perceptions on Strategies To Achieve Autonomy in an EFL Classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 150-158.
- Saragih, A. & Kristiani, S. (2012). The Effect Of Quantum Learning On The Student's Achievement in Writing Argumentation, *GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*, 1(1), 1-10.

- Sariah, S. & Rasyid, Y. (2018). Improving Writing Skills of Recount Text through Quantum Learning Model with Concept Map Technique. *Journal of English Language Studies*, 3(1), 101-112.
- Saricoban, A. (2002). Reading Strategies of Successful Readers Through The Three Phase Approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-16.
- Sarig, G. (1987) High Level Reading in The First and The Foreign Language: Some Comparative Process Data. In J. Devine, P. Carrell & D. Eskey, (Eds.), pp. 105-120. *Research in Reading English as a Second Language*, Washington, DC: Tesol.
- Scanlon, J. (2006). Reading, Writing, and Creativity. *Business Week Online*. www.businessweek.com/innovate/content/feb2006/id20060223_167340.htm. (Erişim Tarihi:15.05.2020).
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy: A Guide To Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, K. (2000). *Classroom Activities For Extensive Reading (Supplementary Handout)*. [Online]. Available: http://ha6.seikyou.ne.jp/home/schmidt/activ_tesol2000.html (Erişim Tarihi:15.09.2020).
- Schnur, R. & Marmor, S. G. (2009). Reading, Writing, and Raising The Bar: Exploring Gifts and Talents in Literacy. In L. V. Shavinina, (Ed.), pp. 713–725. *International Handbook on Giftedness*, New York: Springer.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2004). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues And Educational Applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwienhorst, K. (2003). Learner Autonomy and Tandem Learning: Putting Principles into Practice in Synchronous and Asynchronous Telecommunications Environments. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 427–443.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi, Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sereti, S. & Giossos, Y. (2018). Development of A Learner Autonomy Scale. Open Education. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 14(1), 94-103.
- Sert, N. (2006). EFL Student Teachers' Learning Autonomy. *The Asian EFL Journal*, 8(2), 180-201.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Shah, N. C., Lahiri, S. & Sen, D. J (2017). Quantum Speed Reading As A Quasi Telepathic Communication From Midbrain To 3D Pansies And Mandalas: A Truly Revolutionary Advancement In Education. *World Journal of Pharmaceutical Research*, 6(4), 1-25.
- Shehata, M. (2006). *The Effectiveness of Semantic Mapping And DRTA Strategy in Developing Benha High Institute of Technology Students' Reading Comprehension Skills*. (Unpublished Master Thesis). Faculty of Education, Benha University, Benha.
- Shetzer, H. & Warschauer, M. (2000). An Electronic Literacy Approach To Network-Based Language Teaching. *Network-Based Language Teaching: Concepts And Practice*, 3(5), 171-185.
- Simms, L. J. (2008). Classical And Modern of Psychological Scale Construction. *Social and Psychology Compass*, 2(1), 414–433.
- Slavin, R.E. (2010). *Educational Psychology For Learning and Teaching*. Melbourne: Cengage Learning.
- Small, R. V. & Arnone, M. P. (2011). Creative Reading. *Knowledge Quest*, 39(4), 12-

15.

- Smith, R. J. (1974). Using Reading to Stimulate Creative Thinking in the Intermediate Grades. In M. Labuda, (Ed.), pp. 51-59. *Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence*, Delaware: IRA.
- Smith, R. J. & Barrett, T. C. (1974). *Teaching Reading in the Middle Grades Reading*, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Smyth, R., Bossu, C. & Stagg, A. (2016). Toward An Open Empowered Learning Model of Pedagogy in Higher Education. In S. Reushie, A. Antonio, & M. Keppell, (Eds.), pp. 205–222. *Open Learning and Formal Credentialing in Higher Education: Curriculum Models and Institutional Policies*, Hershey, PA: IGI Global.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spratt, M., Humphreys, G. & Chan, V. (2002). Autonomy and Motivation: Which Comes First?. *Language Teaching Research*, 6(3), 245-266.
- Spruill, N. L. (2002). *Handbook of Research Methods: A Guide For Practitioners And Students in Social Sciences*. Oxford: Oxford Publicity Partner.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding The Limitations of Global Fit Assessment in Structural Equation Modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Stroupe, R., Rundle, C., & Tomita, K. (2016). Developing Autonomous Learners İn Japan: Working With Teachers Through Professional Development. In R. Barnard, & J. Li (Eds.), pp. 43-61. *Language Learner Autonomy: Teachers' Beliefs And Practices in Asian Contexts*, Phnom Penh: IDP Education.
- Sturgell, I. (2008). Touchstone Texts: Fertile Ground For Creativity. *Reading Teacher*, 61(5), 411–414.
- Stylianou, M., Kulinna, P.H. & Naiman, T. (2015). Because There's Nobody Who Can Just Sit That Long' Teacher Perceptions of Classroom-Based Physical Activity and Related Management Issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390-408.
- Sunggingwati, D. (2003). Reading Questions of Junior High School English Textbooks. *Bahasa Dan Seni*, 3(1), 84-105.
- Suryani, N. (2013). Improvement of Students' History Learning Competence through Quantum Learning Model at Senior High School in Karanganyar Regency, Solo, Central Java Province, *Indonesia. Journal of Education and Practice*, 4(14), 55-64.
- Suzanne, N. (2015). The Use of Various Reading Strategies To Get Better Understanding And Be Creative Readers. *Ta'dib*, 18(2), 184-193.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Swatevacharkul, P. (2006). *The Effects of Degrees of Support For Learner Independence Through Web-Based Instruction and Levels of General English Proficiency on English Reading Comprehension Ability of Second Year Undergraduate Learners*. (Unpublished PhD Thesis). Chulalongkorn University, Bangkok.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. (1.Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, F. (2016). *Fen Ve Teknoloji Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin, Öğrencilerin Akademik Başarısı, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumu, Motivasyon ve Bilgilerin Kalıcılığı Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,

- Kahramanmaraş.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Şöhretli, G. (2014). *Kuantum Öğrenme Modelinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Bilimsel Süreç Becerileri ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tabiati, S. E. (2016). Factors Contributing To Learners' Autonomy in EFL Reading. *Tersedia Online*. 4(2), 82-94.
- Talim Terbiye Kurulu, (2006). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim İngilizce Öğretim Programı*. Ankara.
- Tan, Ş. (2011). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme, KPSS El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taslan, C. (2008). *Kuantum Teorisi, Felsefe ve Tanrı*. İstanbul: İstanbul Publishing.
- Taşçı, S. (2019). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerisinde İngilizce Sözcük ve Yapı Bilgisinin Rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Tat, M. (2007). *Zihin Dili Programlaması (NLP) Nın Kişisel Gelişim Ve Kişilerarası İletişim Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tavakoli, H. (2014). The Effectiveness of Metacognitive Strategy Awareness in Reading Comprehension: The Case of Iranian University EFL Students. *Reading*, 14(2), 314-336.
- Tavşancıl, E. (2010). *Measurement and Data Analysis with SPSS attitudes*. Ankara: Nobel Publishing.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri* (2. baskı) Ankara: Nobel Dağıtım.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tham, D. M. & Tram, N. T. T. (2018). The Role of Learner Autonomy in English Language Education. *Diversity and Unity*, 5-6 May, 2018, Ho Chi Minh City, Vietnam, pp. 111-120.
- Tharmalingam, S. (2014). A Study of Teachers' Questioning Techniques and Its Implications For Teaching Literature in English. In N. Othman & Z. Pilus, (Eds.), pp. 137-156. *Discourse Analysis in Malaysian English Language Teaching*, Selangor: August Publishing Sdn Bhd.
- Tholin, J. (2008). Learner Autonomy, Self-Directed Learning and Assessment: Lessons From Swedish Experience. *Independence*. 43, 9-12.
- Thompson B. (2000). Ten Commandments of Structural Equation Modeling. In: L. Grimm & P. Yarnold, (Eds.), pp. 261-283, *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, Washington, DC: American Psychological Association.

- Tomlinson, C. A. (2005). Differentiating instruction: Why bother? *Middle Ground*, 9(1), 12-14.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Torrance, E.P. (1970). *Creative Learning and Teaching*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Tran, T. B. T. & Vuong, T. K. (2023). Factors Affecting Learner Autonomy in Tertiary Level English Learning: A Study at Van Lang University. *International Journal of TESOL & Education*, 3(1), 1-18.
- Trebbi, T. (2003) Curriculum Development and Learner Autonomy in The Foreign Language Classroom: Constraints and Possibilities. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda, (Eds), pp. 166-184. *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, Dublin: Authentik.
- Trice, T. Y. (2012). *Quantum Learning Making Proigious Strides in Education*. (The Unpublished Doctoral Dissertation). Trevecca Nazarene University, Nashville.
- TTKB, (2018). . *Öğretim Programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>. (ErişimTarihi:10.11.2020).
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuncer, C. A. N. (2012). Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Öğrenen Özerkliğinin Sanal Öğrenme Ortamları Yoluyla Desteklenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 72-85.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tümen Akyıldız, S. & Çelik, V. (2022). Using WhatsApp To Support EFL Reading Comprehension Skills with Turkish Early Secondary Learners. *The Language Learning Journal*, 50(5), 650-666.
- Türkel, A. ve Ünlücömert, N. (2013). Öğretici Metinlere Yönelik Yaratıcı Okuma Uygulaması Örneği ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1345-1358.
- Usanmaz, E., Alci, B. ve Çeliköz, N. (2017). Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Kelime Öğrenme Üzerine Etkileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 95-107.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünseven (2022). *Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Özerk Öğrenme ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Üredi, L. (2018). Bilimsel Araştırma Türleri: Nitel ve Nicel Araştırma. İçinde; *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (Ed: D. A. Arslan), ss. 131-158. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Valadi, A. & Rashidi, V. (2014). How Are Language Learners' Autonomy and Their Oral Language Proficiency in An EFL Context?. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 377(1), 124- 131.
- Vanderstoep, S. W. & Johnson, D. D. (2009). *Research Methods for Everyday Life: Blending Qualitative and Quantitative Approaches*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Varaprasad, C. (1997). Some Classroom Strategies: Developing Critical Literacy Awareness. *English Teaching Forum Online*, 35(3), 24-37.
- Varita, D. (2017). Improving Reading Comprehension Through Literature Circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.
- Vella, J. (2002). Quantum Learning: Teaching as Dialogue. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 73-83.
- Venkanna, K. & Glorry, N. (2015). "Use of Suggestopedia As An Innovative Strategy For Promoting Effective Reading Comprehension Abilities in English at The ESL Level" An experimental study. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(8), 128-149.
- Vernon, D., Egner, T., Cooper, N., Compton, T., Neilands, C., Sheri, A. & Gruzelier, J. (2003). The Effect of Training Distinct Neurofeedback Protocols on Aspects of Cognitive Performance. *International Journal of Psychophysiology*, 47(1), 75-85.
- Vinagre, M. (2005). Fostering Language Learning via E-Mail: An English-Spanish Exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 369-388.
- Vos-Groenendal, J. (1991). *Research of Participants' Perceptions After Attending Super Camp*. (Unpublished PhD Thesis). Northern Arizona University Flagstaff Arizona.
- Walsh, C. E. (2002). Teaching Inflation Targeting: An Analysis for Intermediate Macro. *The Journal of Economic Education*, 33(4), 333-346.
- Wang, P. (2011). Constructivism and Learner Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: To What Extent Does Theory Inform Practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring The Relationship of Creative Thinking To Reading and Writing, *Thinking Skills and Creativity*, 7, 38- 47
- Wang, H. (2014). Learner Autonomy Based On Constructivism Learning Theory. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(5), 1552-1554.
- Waruwu, Y. & Mukhaiyar, I. A. (2022). Development of Quantum Learning Based Reading Model in English Learning Reading Course. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 2551-2563.
- Welch, C. (2006). Item And Prompt Development in Performance Testing. In S. Lane, T. M. Haladyna, S. M. Downing, & M. Raymond, (Eds.), pp. 303-328, *Handbook of Test Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wena, M. (2009). *Contemporary Innovative Learning Strategies: A Conceptual Overview of Operations*. Bumi Aksara, Jakarta.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies For Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training For Language Learners*. UK: Prentice Hall International.
- Wichadee, S. & Orawiwatnakul, W. (2012). Cooperative Language Learning: Increasing Opportunities For Learning in Teams. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(2), 93-100.
- Wickramasinghe, S. & Hettiarachchi, S. (2017, April). Relationship Among Students' Learning Styles, Assessment Methods and Students' Performances. *Third International Conference on Education and Distance Learning*, 31, 2424-6514.
- Wigati, F. A. & Pujiawati, N. (2012). Pengaruh Penggunaan Strategi Pembelajaran Kuantum Pada Motivasi Belajar Mahasiswa Untuk Mata Kuliah Writing Mahasiswa Prodi Pendidikan Bahasa Inggris. *Majalah Ilmiah SOLUSI*, 10(23), 1-9.
- Wiratningsih, P. M. A., Kristiantari, M. R. & Suara, I. M. (2014). Pengaruh Student Facilitator And Explaining Berbantuan Peta Konsep Terhadap Hasil Belajar Pkn

- Kelas V SD Gugus Igusti Ngurah Rai. *Mimbar PGSD Undiksha*, 2(1), 1-10.
- Wong, S. & Shyh, T. (2007). *Constructive Creativity in Education. Creativity A Handbook for Teachers*. Danvers. USA: Stallion.
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research. A Content Analysis For Recommendations For Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838.
- Yan, L. (2005). An Investigation of The Relationship Between The Open-Endedness of Activities and The Creativity of Young Children. (Unpublished PhD Thesis). University of New Orleans, New Orleans.
- Yang, N. D. (1998). Expoloring A New Role For Teachers: Promoting Learner Autonomy. *System*, 26, 127-135.
- Yasemin, B. A. K. I. (2020). The Effect of Critical Reading Skills on The Evaluation Skills of The Creative Reading Process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224.
- Yavuzer H. (1994). *Yaratıcılık*. Istanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Yazıcı, B. & Yolaçan, S. (2007). A Comparison of Various Tests of Normality. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 77(2), 175-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. E. (2022). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Okumaya İlişkin Algılarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, N. (2014). *Yaratıcı Okuma Atolyesi*. <https://www.hayatarenkver.org/yarat305c305-okuma-atolyesi287itimi.html>. (Erişim Tarihi: 01.02.2020).
- Yilgen, A., Baykara, O. ve Arı, Ü. (2012). Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına ve Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi, *X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30. 06. 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde, ss. 27-30.
- Ylvisaker, M., Hibbard, M. & Feeney, T. (2006). *Tutorials: Cognitive/ Academic Issues*. Learnet: http://www.projectlearnet.org/tutorials/cognitive_and_learning_strategies.html (Erişim Tarihi: 23.02.2020).
- Yu, L. T. (2023). A Comparison of the Autonomous Use of Technology for Language Learning for EFL University Students of Different Proficiency Levels. *Sustainability*, 15(1), 606-624.
- Yuliani, Y. & Lengkanawati, N. S. (2017). Project-Based Learning in Promoting Learner Autonomy in An EFL Classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 285-293.
- Yurdakal, İ. H. ve Kırmızı, F. S. (2017). Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği: Güvenirlilik Ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 6(3), 1726-1742.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yurtseven, G. Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Gerçeklik Oyunları ve Öğrenen Özerkliği Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yurtseven, G. Ö. ve Özaydınlık, K. B. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ve Denetim Odağı Eğilimleri. *İlköğretim*

- Online, 17(4), 1765-1784.
- Yükselir, C. & Özer, O. (2022). EFL Learners' Views on Learner Autonomy and Foreign Language Anxiety. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 7(2), 248-263.
- Zafarian, S. E. & Nemati, A. (2016). The Effect of Learners' Autonomy on EFL Learners Reading Comprehension. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12(3), 526-533.
- Zarei, A.A. & Gahremani, K. (2010). On The Relationship Between Learner Autonomy and Reading Comprehension. *TELL*, 3(10), 81-99.
- Zeptiana, K., Jaya, M. T. B. & Rosana, R. (2015). Aktivitas Penerapan Model Pembelajaran Quantum Learning dengan Pendekatan Peta Pikiran terhadap Hasil Belajar. *JPG (Jurnal Penelitian Geografi)*, 3(3), 1-11.
- Zhang, L. J. (2001). Awareness in Reading: EFL Students' Metacognitive Knowledge of Reading Strategies in An Acquisition-Poor Environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.
- Zhang, L. J. & Wu, A. (2009). Chinese Senior High School EFL Students' Metacognitive Awareness and Reading Strategy Use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.
- Zhao, Y. (2003). The Use of A Constructivist Teaching Model in Enviromental Science at Beijing Normal University. *The China Papers*, 2, 78-83.
- Zoghi, M. & Nezhad, H. D. (2012). Reflections on The What of Learner Autonomy. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 22-26.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Araştırma İzni	262
Ek 2: Etkinlik Planları	263
Ek 3: İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi	280
Ek 4: İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği	283
Ek 5: Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği.....	285
Ek 6: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	287
Ek 7: Öğrenci Günlük Formu	289
Ek 8: Etik Kurul Onayı.....	297
Ek 9: Öğrenci Çalışmaları	298



Ek 1: Araştırma İzni



Ek 2: Etkinlik Planları

BİRİNCİ HAFTA (40+40 dk)

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Ünite Adı: Public Buildings

Süre: 2 ders saati (40+40 dk)

Kazanım: Students will be able to understand simple expressions and recognize familiar words about explanations with reasons.

Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler: art gallery, exhibition, shopping mall, amazing, city center, painting

Yöntem ve Teknikler: Kavram haritası, kuantum okuma, drama, diyalog yazma, grup çalışması, fotoğraf kolajı, afiş

1. Yakalama (10 dk)

Öğrencilerde merak uyandırmak için okuma metninin konusu olan “Londra”nın gezilecek görülecek yerleri ile ilgili öğrencilerin evlerinden getirdikleri resim, dergi ve fotoğrafların sınıfta gösterilmesi ile dikkat çekici bir giriş yapılır ve bu materyaller üzerinden görüş alış verişi sağlanır. Okuma metnine geçmeden önce okuma metninin “A Day in London” başlığına ve metne ait görsellere bakılarak, metnin konusu ile ilgili tahminler alınır. Öğrencilerin günlüklerine bu ders için okuma hedeflerini yazmaları istenir.

2. İlişkilendirme (10 dk)

Öğretmenin daha önceden hazırladığı, kendisinin Londra’da gezdiği yerleri gösteren kısa video izletilir. Böylelikle İngilizce öğrenmenin sadece ders içinde değil, öğrencilerin tüm yaşamları boyunca, özellikle yurt dışını gezip görmeleri için gerekliliği yönünde sohbet edilir. Öğrencilere Londra’nın gezilmesi gereken yerleri hakkında neler bildikleri sorulur.

3. Etiketleme (20 dk)

Öğrencilerle Londra’ya gitmenin onların dil öğrenmesine ne gibi katkılar sağlayabileceği üzerinde görüş alış verişi sağlanır. Daha sonra öğrencilerin gözlerini

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

kapatarak okuma metninin seslendirmesini dinlemeleri istenir ve “A Day in London” metni kuantum okuma teknikleri doğrultusunda okutulur.

Kuantum okuma kapsamında ilk aşama olan *hazırlanma* aşamasında, okunacak kaynağa ilişkin öğrencilerde merak oluşturulması için öğrencilere “Ben bunu niçin okuyorum?”, “Neler öğrenmeyi bekliyorum?” gibi konuyla ilgili özel sorular sorulacaktır. İkinci aşama olan *beynin durumunun ayarlanması* aşamasında, fonda barok tarzı müzik açılarak beyin alfa durumuna getirilecektir. Kuantum okumanın üçüncü aşaması olan *göz ve el becerilerini kullanma* aşamasında, bir bakışta gözün birkaç kelimeyi görmesi için okuma metni üzerinde belirli egzersizler yapılacaktır. Dördüncü aşama olan *süper tarama* aşamasında, sağ beyin kullanılarak yapılan hızlı okuma sonrasında öğrenciler metinle ilgili akıllarında kalan bilgilerle zihin haritası oluştururlar. Son aşama olan *gözden geçirme* aşamasında metin okunduktan sonra oluşturulan zihin haritasına gereken eklemeler yapılarak okuma eylemi sonlandırılır. Bir sonraki ders için, grup üyeleri belirlendikten sonra, her grupta lider olan öğrenci telefon getirmesi için görevlendirilir.

4. Gösterme (10 dk)

Öğrenciler çalışmak istedikleri arkadaşlarıyla gruplar halinde Londra ile ilgili getirdikleri görsellerdeki yerler ve o yerlerde yapılabilecek aktivitelerle ilgili To Infinitive yapısında cümleler kurarak okuma metnindeki gibi diyalog oluştururlar. Yazılan diyaloglar gruplar arasında değiştirilerek akran değerlendirmesi yapılır. En son öğretmen de yazılan diyaloglara etkili geri dönütler verir. Bu aşamadan sonra dikkat ve odaklanmayı arttırmak ve özellikle kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilecektir.

5. Tekrarlama (25 dk)

Öğrenciler oluşturdukları diyalogları kendi grup üyeleri ile jest, mimik ve yorumlarını da katarak sınıf karşısında canlandırırlar. Grup üyeleri işbirliği içinde çalışarak kendi tanıttıkları yerleri gösteren bir poster hazırlar. Poster hazırlanırken fotoğraf kolajı yapmalarına imkân sağlayan “canva” isimli mobil uygulama kullanılır. Her bir gruptaki öğrenciler kendi özgün fotoğraf kolajlarını tasarlar ve posterlerini tamamlar.

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

6. Kutlama (5 dk)

Gruplar yaptıkları posterleri sırayla diğer gruptaki arkadaşlarına gösterip anlatırlar. Öğrenciler sınıfça alkışlanır ve posterler sınıf önünde tek tek sergilenir. Dersten sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri günlüklerin ilgili kısımlarını doldurarak okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirirler.

İKİNCİ HAFTA (40+40 dk)

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Ünite Adı: Public Buildings

Süre: 2 ders saati (40+40 dk)

Kazanım: Students will be able to understand simple expressions and recognize familiar words about explanations with reasons.

Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler: green grocer's, florist's, butcher, city hall, municipality, chemist's, amusement park

Yöntem ve Teknikler: Kavram haritası, Not-ay tekniği, ikili grup çalışması, video, kroki çizme, canlandırma, ders içi aktivite molası

1. Yakalama (5 dk)

Okuma metnine geçmeden önce okuma metninin “Lost” başlığına ve metne ait görsellere bakılarak, metnin konusu ile ilgili tahminler alınır. Öğrencilerin günlüklerine bu ders için okuma hedeflerini yazmaları istenir.

2. İlişkilendirme (10 dk)

“Public Buildings” konulu kısa video izletilir. Videoda sırasıyla bahsedilen yerler ve babanın o yerlerde yapacağı işleri gösteren bir kavram haritası tasarımları istenir. Öncesinde bu şekilde olayların sıralamasını göstermek için uygun olan olaylar zinciri dizinleri türünde kavram haritasının şablonu tahta üzerinde gösterilerek kavram haritasına ilişkin ön bilgi verilir (<https://zelretim.wordpress.com/kavram-haritasi-turleri/>) Oluşturulan kavram haritaları öğrencilerin kendi mahallerindeki kamu binaları ile karşılaştırılır.

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

3. Etiketleme (20 dk)

“Lost” metnini okumadan önce, öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini kullanmalarını sağlayacak şekilde metnin bazı bölümlerinin silinmiş formatı öğrencilere gösterilir. Öğrencilerin gördükleri kadarıyla metnin tamamını tahmin ederek okumaları istenir.

Sonraki aşamada öğrencilerin gözlerini kapatarak okuma metninin seslendirmesini dinlemeleri istenir. Böylece metinde geçen olayları zihinlerinde canlandırmaları amaçlanmaktadır. Daha sonra “Lost” metni yüksek sesle vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek ikili gruplar halinde okunur ve kuantum Not-Ay tekniği uygulanır.

Bu doğrultuda önceden hazırlanan şablon öğrencilere dağıtılır. İlk olarak öğrenci okunan metinden aklında kalan bilgileri kağıdın sol tarafına yazar. Daha sonra bu metnin öğrencide hissettirdiği duygu ve düşünceler ise kağıdın diğer kenarına yazılır. Bu doğrultuda beynin hem sol hem de sağ lobunun birlikte çalışması ile daha anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur. Bu aşamadan sonra dikkat ve odaklanmayı arttırmak ve özellikle kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilecektir.

4. Gösterme (15 dk)

“Lost” okuma metninin konusuna uygun alternatif bir başlık yazmaları istenir. Metinde geçen Darlene isimli karakterin annesi ile olan diyalogunu kendileri yakın bulup bulmadıkları sorulur. “Metnin yazarı siz olsaydınız nasıl bir diyalog kurgulardınız?” sorusu yöneltir. Metinde geçen olayla kendi yaşam deneyimleri arasında ilişki kurmaları için, “Daha önce siz de bu şekilde kayboldunuz mu? Aileleriniz de size bu şekilde yakın mekanlarda yapabileceğiniz görevler veriyor mu?” soruları sorulur.

5. Tekrarlama (20 dk)

Öğrenciler okuma metninde geçen diyaloga göre Darlene’nin mahallesinin krokisini çizer. Bu kroki üzerinden grup arkadaşlarıyla park, green grocer’s, florist’s ve butcher gibi yerleri tarif eden karşılıklı diyaloglar yazarak canlandırmaları istenir.

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

6. Kutlama (5 dk)

Gruplar yaptıkları krokilerdeki mekanları ve o mekanlara gitme nedenlerini sırayla diğer gruplardaki arkadaşlarına gösterip anlatırlar. Öğrenciler sınıfça alkışlanır ve beğenilen krokiler sınıf panosuna asılır. Dersten sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri günlüklerin ilgili kısımlarını doldurarak okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirirler.

ÜÇÜNCÜ HAFTA (40+40 dk)

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Ünite Adı: Public Buildings

Süre: 2 ders saati (40+40 dk)

Kazanım: Students will be able to understand simple expressions and recognize familiar words about explanations with reasons.

Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler: urgency, burglary, happen, stole, necklace

Yöntem ve Teknikler: Zihin haritası, kuantum not alma, grup çalışması, oryantiring aktivitesi, ders içi aktivite molası

1. Yakalama (10 dk)

Öğrencilerden “Burglar” metninin başlığına ve görseline bakarak metnin konusunu tahmin etmeleri istenir. Ayrıca metinde geçen “burglar, urgency, steal, necklace” kelimeleri üzerinden okuma metninin ne ile ilgili olabileceği konusunda tahminler alınır. Öğrencilerin günlüklerine bu ders için okuma hedeflerini yazmaları istenir.

2. İlişkilendirme (5 dk)

Öğrencilere akıllı tahta üzerinden acil bir durumda çağrı merkeziyle yapılan konuşmayı konu alan kısa bir video izletilir ve daha önce benzeri bir acil durumla karşı karşıya kalıp kalmadıkları sorulur.

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

3. Etiketleme (25 dk)

Öğrencilerin metni bir kere hızlı bir şekilde tarayarak okuduktan sonra, gözlerini kapatarak okuma metninin seslendirmesini dinlemeleri istenir. Böylece metinde geçen olayları zihinlerinde canlandırmaları amaçlanmaktadır. Daha sonra “Burglar” metni kuantum okuma teknikleri doğrultusunda okutulur.

Kuantum okuma kapsamında ilk aşama olan hazırlanma aşamasında, okunacak kaynağa ilişkin öğrencilerde merak oluşturulması için öğrencilere “Ben bunu niçin okuyorum?”, “Neler öğrenmeyi bekliyorum?” gibi konuyla ilgili özel sorular sorulacaktır. İkinci aşama olan beynin durumunun ayarlanması aşamasında, fonda barok tarzı müzik açılarak beyin alfa durumuna getirilecektir. Kuantum okumanın üçüncü aşaması olan göz ve el becerilerini kullanma aşamasında, bir bakışta gözün birkaç kelimeyi görmesi için okuma metni üzerinde belirli egzersizler yapılacaktır. Dördüncü aşama olan süper tarama aşamasında, sağ beyin kullanılarak yapılan hızlı okuma sonrasında öğrenciler metinle ilgili akıllarında kalan bilgilerle zihin haritası oluştururlar. Son aşama olan gözden geçirme aşamasında metin okunduktan sonra oluşturulan zihin haritasına gereken eklemeler yapılarak okuma eylemi sonlandırılır.

Okuma eyleminden sonra oluşturdukları zihin haritaları üzerinden kuantum hafıza tekniklerinden biri olan canlandırma tekniği uygulanarak öğrencilerden okuma metninde geçen diyalogun yaşandığı ortamı zihinlerinde canlandırmaları istenir. Böylece öğrencilerin okudukları metinde geçen kelimelerin anlamlarını uzun süreli hafızalarına almaları hedeflenmektedir. . Bu aşamadan sonra dikkat ve odaklanmayı arttırmak ve özellikle kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilecektir.

4. Gösterme (15 dk)

Öğrencilerden okuma metninin kenarında yer alan görselden farklı bir resim çizerek metni yorumlamaları istenir. Öğrenciler “Burglar” metnine uygun olabilecek farklı bir başlık düşünüp yazar.

Daha sonra okuma metnine ilişkin doğru yanlış, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. Bu aşamada öğrencilerden grup arkadaşları ile okuma metnine yönelik basit düzeyde sorular yazmaları istenir

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

5. Tekrarlama (20 dk)

Öğrencilere yangın anında yaşananları anlatan resimleri içeren hikâye küpleri gösterilir. Grup olarak oynanacak bu oyunda sınıf üç gruba ayrılır. Grup üyelerinden biri hikâyenin giriş kısmını, ikinci üyesi gelişme kısmını ve üçüncü üyesi ise sonuç kısmını basit cümlelerle yazar. Daha sonra grup üyeleri yazılan hikâyeleri birbirleri ile değiştirerek öğretmen rehberliğinde kelime ve cümle yapısı uygunluğu açısından kontrol eder.

Daha sonra grup üyeleri ortak çalışarak öğretmen tarafından verilen hikâye küpü şablonlarına kendileri resim çizerek kendi hikâye küplerini tasarlar ve her grup kendi çalışmasını diğer arkadaşlarına gösterir.

6.Kutlama (5 dk)

Grup üyeleri sözcüleri hikâye küplerine çizdikleri resimleri anlatır. Diğer arkadaşları tarafından alkışlanır ve en çok alkışı alan grup üyelerine birer çikolata verilir. Dersten sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri günlüklerin ilgili kısımlarını doldurarak okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirirler.

DÖRDÜNCÜ HAFTA (40+40 dk)

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Ünite Adı: Public Buildings

Süre: 2 ders saati (40+40 dk)

Kazanım: Students will be able to understand simple expressions and recognize familiar words about explanations with reasons.

Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler: bakery, chemist's, municipality, art gallery, city hall, fire station, police station, grocery, shopping mall, movie theater

Yöntem ve Teknikler: Kavram haritası, kuantum not alma, grup çalışması, oryantiring aktivitesi

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

1. Yakalama (5 dk)

Öğretmen yanında getirdiği günlük örneğini gösterir ve öğrencilere günlüğün İngilizcesini bilip bilmedikleri sorulur. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine ait bir günlük tutup tutmadıkları ve günlüğe neler yazdıkları sorulur. Öğrencilerin günlüklerine bu ders için okuma hedeflerini yazmaları istenir.

2. İlişkilendirme (10dk)

Öğrencilerin metni okumadan önce metnin ne tür bir metin olduğunu tahmin etmeleri istenir. Öğrencilerin “Adriana’s Diary” metni ile ilgili daha önceki deneyimlerinden bahsetmelerini sağlayarak konu ile ilişkilendirebilmek amacıyla öğrencilerden okuma metninde geçen konu ile ilgili tüm bildiği kelimeleri hedef dilde kağıda aktarmaları ve bu bilgiler arasındaki bağlantıları resimler, semboller, renkler ve şekiller aracılığıyla görselleştirilebilecekleri bir kavram haritası oluşturmaları istenir.

3. Etiketleme (20 dk)

Öğretmen öğrencilerin gözlerini kapatarak okuma metninin seslendirmesini dinlemelerini istenir ve “Adriana’s Diary” metni birkaç öğrenci tarafından okunduktan sonra kuantum not alma tekniklerinden Not-ay tekniği uygulanır. Bu doğrultuda önceden hazırlanan şablon öğrencilere dağıtılır. İlk olarak öğrenci okunan metinden aklında kalan bilgileri kağıdın sol tarafına yazar. Daha sonra bu metnin öğrencide hissettirdiği duygu ve düşünceler ise kağıdın diğer kenarına yazılır. Bu doğrultuda beynin hem sol hem de sağ lobunun birlikte çalışması ile daha anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur. Not alma aşağıdaki taslağa uygun olarak yapılacaktır.

4. Gösterme (15 dk)

Öğrencilerin “Adriana’s Diary” metnine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. Daha sonra öğrencilerden grup arkadaşları ile okuma metnine yönelik basit düzeyde sorular yazmaları istenir. Bu aşamadan sonra dikkat ve odaklanmayı arttırmak ve özellikle kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilecektir.

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

5. Tekrarlama (20 dk)

Bu aşamada ünite konusu olan kamusal binalar ve bu binalarda yapılan işleri konu alan oryantiring aktivitesi oyun formatında oynanır. Bu kapsamda sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılır. Öğretmen uygulama öncesi okulda önceden belirlediği yerlere üzerinde “bakery, chemist’s, green grocery, art gallery, butcher’s, cinema” yazan kağıtları yapıştırır. Gruptaki öğrenciler zamana karşı yarışır. Sınıf içerisindeki öğrenciler ellerindeki krokiden bakarak görüntülü arama ile okul içi ve okul bahçesi sınırları içerisinde belirlenen yerleri arayan arkadaşına yön tarif ederek o mekanları bulmalarını sağlar. Önceden gizlenen bu kartlar üzerinde o binada yapılan işler de şifre olarak yazılır (örneğin bakery- bread) Arayan öğrenci ilgili kartta yazan şifreyi sınıftaki arkadaşlarına okur ve verilen komutlar dahilinde diğer yeri aramaya devam eder. Öğretmen her grup için üç kamusal binanın krokisini önceden hazırlar. Belirlenen bu üç yeri en kısa sürede bulan ve şifreleri tamamlayan grup oyunu kazanır.

6. Kutlama (10 dk)

Bir önceki aşamada uygulanan oryantiring aktivitesinde birinci olan grup üyelerine öğretmen tarafından hediyeleri verilir ve diğer öğrenciler tarafından alkışlanır. Dersten sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri günlüklerin ilgili kısımlarını doldurarak okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirirler.

Bir sonraki derse hazırlık olarak öğrencilerden tohum getirmeleri istenir.

BEŞİNCİ HAFTA (40+40 dk)

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Ünite Adı: Environment

Süre: 2 ders saati (40+40 dk)

Kazanım: Students will be able to identify specific information in various texts about environment

Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler: plant, gift, seed, grow, miracle

Yöntem ve Teknikler: Kuantum not alma, grup çalışması, hikâye yazma, ders içi aktivite molası, açık hava dersleri

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

1. Yakalama (10 dk)

Okuma metnine geçmeden önce okuma metninin “The Sweet Cherry Tree” başlığına ve metne ait görsellere bakılarak, metnin konusu ile ilgili tahminler alınır. Okuma metnine ait olan görselin gerçek hayattaki temsiline benzeyip benzemediği üzerinde durulur. Öğrencilerin günlüklerine bu ders için okuma hedeflerini yazmaları istenir.

2. İlişkilendirme (10 dk)

Öğrencilerden sınıfa getirdikleri tohumun hangi bitkiye ait olduğunu tanıtlamaları istenir. Daha sonra okul bahçesine çıkılarak öğrenciler getirdikleri tohumları toprağa dikerler ve bu deneyim üzerinde kısa bir sohbet yapılır.

3. Etiketleme (15 dk)

Öğrencilerin metni bir kere hızlı bir şekilde tarayarak okuduktan sonra, gözlerini kapatarak okuma metninin seslendirmesini dinlemeleri istenir. Böylece metinde geçen olayları zihinlerinde canlandırmaları amaçlanmaktadır. “The Sweet Cherry Tree” metni birkaç öğrenci tarafından okunduktan sonra kuantum not alma tekniklerinden Not-ay tekniği uygulanır. Bu doğrultuda önceden hazırlanan şablon öğrencilere dağıtılır. İlk olarak öğrenci okunan metinden aklında kalan bilgileri kağıdın sol tarafına yazar. Daha sonra bu metnin öğrencide hissettirdiği duygu ve düşünceler ise kağıdın diğer kenarına yazılır. Bu doğrultuda beynin hem sol hem de sağ lobunun birlikte çalışması ile daha anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur.

4. Gösterme (15 dk)

Öğrencilerden okudukları hikâyeye farklı bir giriş düşünerek yazmaları istenir. Bu aşamada kuantum yazma tekniklerinden hızlı yazma tekniği uygulanır. Bu doğrultuda beş dakika içerisinde hikâyenin konusu düşünülerek akla gelen tüm düşünceler kağıda yazılır ve daha sonra yazılanlar diğer grup arkadaşları ile paylaşılır. Sonrasında değerlendirme işleminde yazılanlar düzeltilir ve eklemeler-çıkarmalar yapılır.

Daha sonra okuma metninin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bularak örnek şablonu doldurmaları istenir. Ayrıca bu aşamada öğrencilerden grup arkadaşları ile okuma metnine yönelik basit düzeyde sorular yazmaları istenir. Bu aşamadan sonra

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

dikkat ve odaklanmayı arttırmak ve özellikle kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilecektir.

5. Tekrarlama (20 dk)

Öğrencilerden basit cümlelerle kendi diktikleri tohumların hikâyesini yazarak uygun resimle görselleştirir. Daha sonra grup çalışmasında arkadaşlarıyla birlikte çalışarak yazdıkları hikâyenin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bularak şablonu tamamlamaları istenir.

6. Kutlama (5 dk)

Grup içerisindeki üyeler kendi yazdıkları hikâyeleri diğer öğrencilere okur. Beğenilen hikâyeler alkışlanarak sınıf panosunda sergilenir. Dersten sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri günlüklerin ilgili kısımlarını doldurarak okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirirler.

ALTINCI HAFTA (40+40 dk)

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Ünite Adı: Environment

Süre: 2 ders saati (40+40 dk)

Kazanım: Students will be able to identify specific information in various texts about environment

Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler: hill, cancelled, far away, last, change, called, shook, trash

Yöntem ve Teknikler: Kuantum okuma, şarkı, grup çalışması, şiir yazma, afiş hazırlama, ders içi aktivite molası

1. Yakalama (5 dk)

Öğrencilerden “The Forest of 7A” şiirinin başlığına bakarak konusunu tahmin etmeleri istenir. Ayrıca şiirde geçen “hill, trees, friendship, seeds, flowers, trash,

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

students” kelimeleri üzerinden konusunun ne ile ilgili olabileceği konusunda tahminler alınır. Öğrencilerin günlüklerine bu ders için okuma hedeflerini yazmaları istenir.

2. İlişkilendirme (20 dk)

Öğrencilere akıllı tahta üzerinden konu ile ilişkili “Tell Me Why” şarkısı dinletilir ve şarkı sözlerine ait boşluk doldurma etkinliği uygulanır. Daha sonra video klip olarak şarkı çalınırken bir yandan şarkının İngilizce sözleri de ekranda görünür ve öğrenciler cevaplarını kendilerini değerlendirir. Öğrencilerle şarkının ana fikri üzerinde fikir alış veriş yapılr. Son olarak öğrenciler şarkının sözlerini değiştirerek söylemeleri için cesaretlendirilir. (https://www.youtube.com/watch?v=Pg_MxONabNc)

3. Etiketleme (15 dk)

Öğrencilerin şiiri bir kere hızlı bir şekilde tarayarak okuduktan sonra, gözlerini kapatarak şiirin seslendirmesini dinlemeleri istenir. Böylece şiirin konusunu zihinlerinde canlandırmaları amaçlanmaktadır. Daha sonra “The Forest of 7A” şiiri birkaç öğrenci tarafından yüksek sesle, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okunduktan sonra kuantum okuma teknikleri uygulanır.

Kuantum okuma kapsamında ilk aşama olan hazırlanma aşamasında, okunacak kaynağa ilişkin öğrencilerde merak oluşturulması için öğrencilere “Ben bunu niçin okuyorum?”, “Neler öğrenmeyi bekliyorum?” gibi konuyla ilgili özel sorular sorulacaktır. İkinci aşama olan beynin durumunun ayarlanması aşamasında, fonda barok tarzı müzik açılarak beyin alfa durumuna getirilecektir. Kuantum okumanın üçüncü aşaması olan göz ve el becerilerini kullanma aşamasında, bir bakışta gözün birkaç kelimeyi görmesi için okuma metni üzerinde belirli egzersizler yapılacaktır. Dördüncü aşama olan süper tarama aşamasında, sağ beyin kullanılarak yapılan hızlı okuma sonrasında öğrenciler metinle ilgili akıllarında kalan bilgilerle zihin haritası oluştururlar. Son aşama olan gözden geçirme aşamasında şiir okunduktan sonra oluşturulan zihin haritasına gereken eklemeler yapılarak okuma eylemi sonlandırılır.

4. Gösterme (15 dk)

Öğrencilerin “The Forest of 7A” şiirine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. Bu aşamada öğrencilerden grup arkadaşları ile okuma metnine yönelik basit düzeyde sorular yazmaları istenir. Bu aşamadan sonra dikkat ve

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

odaklanmayı arttırmak ve özellikle kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilecektir.

5. Tekrarlama (20 dk)

Öğrencilerden grup arkadaşları ile birlikte okudukları şiire farklı satırlar eklemeleri istenir. Grup üyeleri kendi ekledikleri satırları arkadaşlarına okuduktan sonra, çevre kirliliğine ilişkin grup üyelerinden basit cümlelerle kendilerine ait bir dörtlük yazmaları istenir. Yazılan dörtlüklerin konusunu anlatan bir resim çizerek afiş haline getirirler ve ürünlerini diğer grup üyeleri ile değiştirirler. Akran değerlendirmesi yapıldıktan sonra öğretmen son düzenlemeleri yapar.

6. Kutlama (5 dk)

Grup içerisindeki üyeler yazdıkları şiir afişlerini diğer öğrencilere gösterir. Beğenilen şiirler alkışlanarak sınıf panosunda sergilenir. Dersten sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri günlüklerin ilgili kısımlarını doldurarak okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirirler.

Bir sonraki derse hazırlık olarak öğrencilerin dünyadaki çevre kirliliğinin son yıllarda bu kadar artmasının nedenleri ve alınacak önemlerin neler olabileceği konusunda araştırma yaparak not tutmaları istenir.

YEDİNCİ HAFTA (40+40 dk)

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Ünite Adı: Environment

Süre: 2 ders saati (40+40 dk)

Kazanım: Students will be able to identify specific information in various texts about environment

Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler: protect, public transportation, take action, recycle, products, damage, waste, prevent, produce, eco-friendly

Yöntem ve Teknikler: Kuantum okuma, zihin haritası, video, grup çalışması, akvaryum tekniği, ders içi aktivite molası, kavram karikatürü

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

1. Yakalama (10 dk)

Öğrencilere dersin başında çevre kirliliğini anlatan dikkat çekici bir video izletilir ve videoda bahsedilen çevre kirliliği türlerinin neler olduğu hakkında öğrencilerden görüş alınır. (https://www.youtube.com/watch?v=_6zIGYK7GME) Öğrencilerin günlüklerine bu ders için okuma hedeflerini yazmaları istenir.

2. İlişkilendirme (10dk)

Öğrencilerin metni okumadan önce metnin ne tür bir metin olduğunu tahmin etmeleri istenir. Öğrencilerin “How to Save The Planet” metni ile ilgili daha önceki deneyimlerinden bahsetmelerini sağlayarak konu ile ilişkilendirebilmek amacıyla öğrencilerden K-W-L Tablosunu doldurmaları istenir. Öğrenciler konu ile ilgili daha önceki bilgi ve deneyimlerini birinci bölüme, metinde geçen konu hakkında öğrenmek istediklerini ikinci bölüme ve metni okuduktan sonra neler öğrendiklerini üçüncü bölüme yazarak etkinliği tamamlar.

3. Etiketleme (15 dk)

Öğrencilerin metni bir kere hızlı bir şekilde tarayarak okuduktan sonra, gözlerini kapatarak okuma metninin seslendirmesini dinlemeleri istenir. Böylece metinde geçen olayları zihinlerinde canlandırmaları amaçlanmaktadır. Daha sonra “How to Save The Planet” metni kuantum okuma teknikleri doğrultusunda okutulur.

Kuantum okuma kapsamında ilk aşama olan hazırlanma aşamasında, okunacak kaynağa ilişkin öğrencilerde merak oluşturulması için öğrencilere “Ben bunu niçin okuyorum?”, “Neler öğrenmeyi bekliyorum?” gibi konuyla ilgili özel sorular sorulacaktır. İkinci aşama olan beynin durumunun ayarlanması aşamasında, fonda barok tarzı müzik açılarak beyin alfa durumuna getirilecektir. Kuantum okumanın üçüncü aşaması olan göz ve el becerilerini kullanma aşamasında, bir bakışta gözün birkaç kelimeyi görmesi için okuma metni üzerinde belirli egzersizler yapılacaktır. Dördüncü aşama olan süper tarama aşamasında, sağ beyin kullanılarak yapılan hızlı okuma sonrasında öğrenciler metinle ilgili akıllarında kalan bilgilerle zihin haritası oluştururlar. Son aşama olan gözden geçirme aşamasında metin okunduktan sonra oluşturulan zihin haritasına gereken eklemeler yapılarak okuma eylemi sonlandırılır.

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

4. Gösterme (25 dk)

“How to Save The Planet” okuma metninin konusuna uygun alternatif bir başlık yazmaları istenir. Grup çalışması yapılarak gezegenimizi korumaya yönelik okuma metninde bahsedilen çözümlere yazardan farklı çözüm yolları üretmeleri istenir. Son olarak öğrencilerden önceden belirlenmiş grup üyeleri ile “canva” adlı program kullanılarak “Pollution” konulu kavram karikatürü hazırlamaları istenir. Bu aşamada sınıf dört gruba ayrılır. Her bir gruba “air pollution, water pollution, soil pollution ve noise pollution” konuları paylaştırılır. Her bir grup kendine ait temayı işleyen kavram karikatürü tasarlar. Bu aşamadan sonra dikkat ve odaklanmayı arttırmak ve özellikle kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilecektir.

5. Tekrarlama (15 dk)

Öğretmen dünyadaki çevre kirliliğinin son yıllarda bu kadar artmasının nedenleri ve alınacak önemlerin neler olabileceği sorusunu yöneltir. Öğrenciler akvaryum tekniği ve uygulaması hakkında bilgilendirildikten sonra tekniğe uygun oturma düzeni sağlanır. Konu hakkında söyleyecekleri olan öğrenciler çemberin içine girerek görüşlerini belirtir. Çemberin dışındakiler gözlem yaparak not tutarlar. Uygulama sonunda gözlemciler sınıfa tartışmanın özetini sunar.

6. Kutlama (5 dk)

Grup içerisindeki üyeler tasarladıkları kavram karikatürlerini diğer öğrencilere gösterir. Beğenilen kavram karikatürleri alkışlanarak sınıf panosunda sergilenir. Dersten sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri günlüklerin ilgili kısımlarını doldurarak okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirirler.

SEKİZİNCİ HAFTA (40+40 dk)

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Ünite Adı: Environment

Süre: 2 ders saati (40+40 dk)

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

Kazanım: Students will be able to identify specific information in various texts about environment

Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler: planet, continent, features, day by day, rainforests, dissappear, mankind, extinct, survive

Yöntem ve Teknikler: Not ay tekniği, animasyon, grup çalışması, şiir yazma, ders içi aktivite molası, afiş hazırlama

1. Yakalama (10 dk)

Öğrencilerden “Bye Bye World” şiirinin başlığına bakarak konusunu tahmin etmeleri istenir. Ayrıca şiirde geçen “planet, continent, features, day by day, rainforests, dissappear, mankind, extinct, survive” kelimeleri üzerinden konusunun ne ile ilgili olabileceği konusunda tahminler alınır. Öğrencilerin günlüklerine bu ders için okuma hedeflerini yazmaları istenir.

2. İlişkilendirme (10 dk)

Öğrencilere akıllı tahta üzerinden deforestation (ormanların yok edilmesi) konulu animasyon izletilir ve verilmek istenilen mesaj üzerinden karşılıklı görüş alış veriş yapılır. <https://www.youtube.com/watch?v=nUstYj4o2VQ>

3. Etiketleme (15 dk)

Öğrencilerin şiiri bir kere hızlı bir şekilde tarayarak okuduktan sonra, gözlerini kapatarak şiirin seslendirmesini dinlemeleri istenir. Böylece şiirin konusunu zihinlerinde canlandırmaları amaçlanmaktadır. Daha sonra “Bye Bye World” şiiri birkaç öğrenci tarafından yüksek sesle, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okunduktan sonra kuantum not alma tekniklerinden Not-ay tekniği uygulanır. Bu doğrultuda önceden hazırlanan şablon öğrencilere dağıtılır. İlk olarak öğrenci okunan metinden aklında kalan bilgileri kağıdın sol tarafına yazar. Daha sonra bu metnin öğrencide hissettirdiği duygu ve düşünceler ise kağıdın diğer kenarına yazılır. Bu doğrultuda beynin hem sol hem de sağ lobunun birlikte çalışması ile daha anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur.

Ek 2 (Devam): Etkinlik Planları

4. Gösterme (20 dk)

Öğrencilerin “Bye Bye World” şiirine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları cevaplamaları istenir. Bu aşamada öğrencilerden grup arkadaşları ile şiirin ana fikri ve yardımcı fikirlerine yönelik basit düzeyde sorular yazmaları istenir. Bu aşamadan sonra dikkat ve odaklanmayı arttırmak ve özellikle kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin ihtiyaç durduğu fiziksel aktivitenin gerçekleşmesi için 5 dk kadar ders içi aktivite molası (brain break aktiviteleri ile) verilecektir.

5. Tekrarlama (20 dk)

Öğrencilerden grup arkadaşları ile birlikte okudukları şiire farklı satırlar eklemeleri istenir. Grup üyeleri kendi ekledikleri satırları arkadaşlarına okuduktan sonra, ormanların yok edilmesinin önlenmesine ilişkin grup üyelerinden basit cümlelerle kendilerine ait bir dörtlük yazmaları istenir. Öğrenciler “canva” programı üzerinden, yazılan dörtlüklerin konusu ile ilgili bir afiş tasarlar ve ürünlerini diğer grup üyeleri ile değiştirirler. Akran değerlendirmesi yapıldıktan sonra öğretmen son düzenlemeleri yapar.

6. Kutlama (5 dk)

Grup içerisindeki üyeler tasarladıkları şiir afişlerini diğer öğrencilere gösterir. Beğenilen şiir ve afişler alkışlanarak kutlanır. Dersten sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri günlüklerin ilgili kısımlarını doldurarak okuma hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirirler.

Ek 3: İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi

İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler, aşağıda verilmiş metinleri dikkatle okuyunuz ve sorularını uygun şekilde cevaplayınız. Çalışmamıza katıldığınız için teşekkürler.

Okul numaranız:

İngilizce Öğretmeni

Deniz YILDIZ

Far away, there is a city called "The City of Happiness". Everyone would like to live there because it's amazing! There are many bookshops in the city of happiness because people always read books there. There is also a very big art gallery because all people are interested in art in this city. The municipality built parks everywhere in this city. Children like playing games and people sometimes go jogging there. There is a huge amusement park for children and the school is next to it. There isn't a police station in the city of happiness because there are no criminals. There are great movies and people go to cinema to watch them whenever they want. Every neighbourhood is safe and peaceful. If you are lucky, maybe, one day, you can live in the city of happiness, too.

1. People can buy everything from supermarkets in the city of happiness.....
2. There is a school next to bookshop in this city.
3. There is a police station in the city of happiness to catch of the criminals.....
4. People go to art gallery in this city because they like art.....
5. There are many music stores in the city of happiness because people always listen to music there.....
6. People are interested in team sports in the city of happiness.....

Part B. Answer the questions according to the text.

7. Why do people go to the bookshops?
.....
8. How often do people go jogging in the park?
.....
9. Where should people go to watch movies?
.....
10. What can people see at an art gallery?
.....

Part C. Prepare a map of The City of Happiness's neighbourhood according to reading text. Draw pictures of **bookshop, art gallery, parks, amusement park, school, cinema** and write why people go to each of these places.

- | | |
|-----|-----|
| 11. | 12. |
| 13. | 14. |
| 15. | |

Ek 3 (Devam): İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi



Solar Energy: The energy coming from the Sun to our world in an hour fulfills the energy needs of all mankind for a year! Then why we don't use it? By using solar panels, we can produce energy. It is efficient and eco-friendly. Solar energy is the future of the next generation. It is a safer, greener, and economical way of living life.

Wind Energy: In the past, sailors used the power of the wind to sail their ships. Also, farmers used windmills to pump water. Today, we use wind turbines. They produce electricity using the power of the wind. They are very efficient and they don't harm the environment! The number of the wind turbines risers every day. It is a good thing, but we can't say it is the main source of the world's energy.



16. What is the main idea of the text?

- A) Fossil fuel is very dangerous for the environment
- B) We shouldn't waste energy.
- C) Renewable energy sources are important for the environment
- D) Global warming is threatening humans

17. Which one is **FALSE** according to the text?

- A) People use wind turbines to produce wind energy
- B) Solar energy doesn't damage nature
- C) People use solar panels to produce solar energy
- D) Wind energy is the main energy source of the world

18. Which word below can replace the underlined word in the text? (Metinde altı çizili olan sözcüğün yerine hangisi koyulabilir?)

- A) Harmful
- B) Increase
- C) Environment
- D) Renewable

19. How did the sailors use the wind energy in the past?

- A) They used windmills to pump water
- B) They used solar energy to produce energy
- C) They used wind energy to sail their ships
- D) They produce electricity using the power of the wind

Ek 3 (Devam): İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi

20. What is the best title of the text? (Metne en uygun başlık hangisi olabilir?)

- A) Advantages of Solar Energy
- B) The Power of Solar Energy and Wind Energy
- C) The Main Source of Energy
- D) The Use of Wind Power

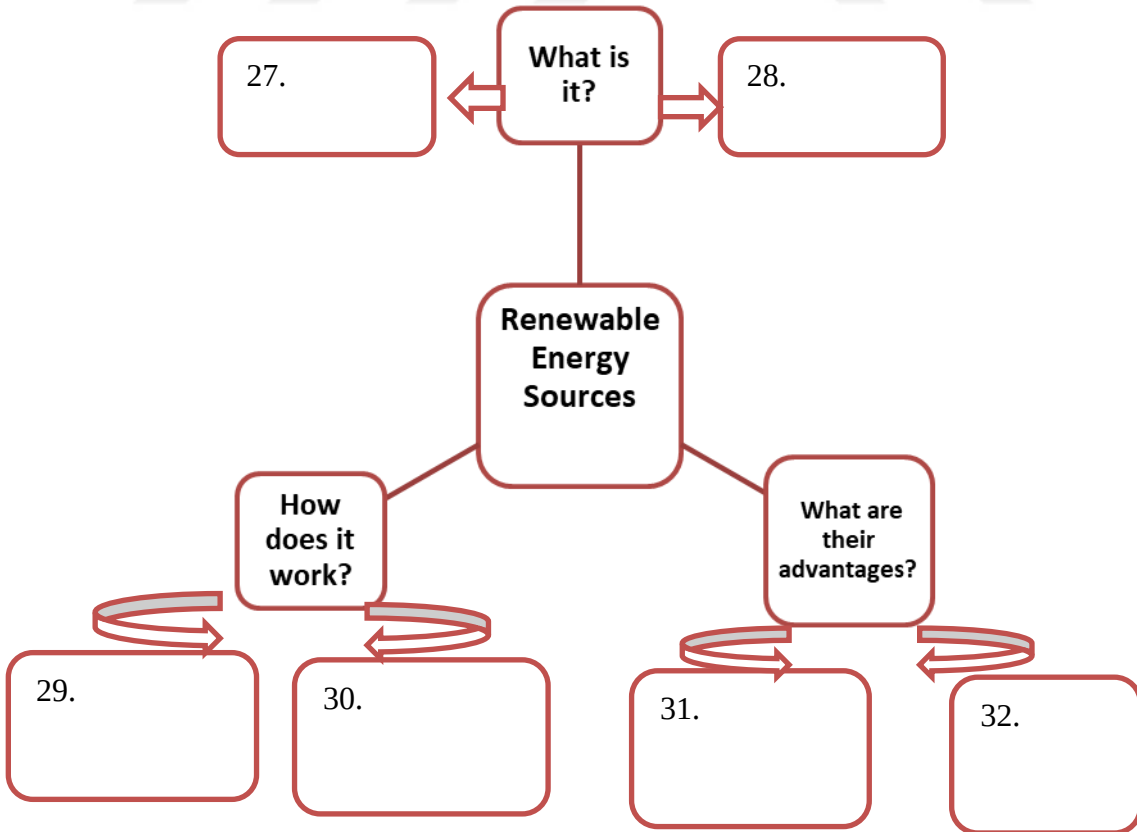
21. The writer believes that the renewable energy is.....for the future of the world.

- A) necessary
- B) expensive
- C) threatening
- D) dangerous

Part E. Read the text again and match the sentences.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 22. Solar energy..... | a) we can produce energy |
| 23. We use wind turbines..... | b) to produce electricity |
| 24. Farmers used windmills..... | c) is not the main source of the world's energy |
| 25. By using solar panels, | d) is safe and economical way of living life |
| 26. Wind energy..... | e) to pump water |

Part F. Fill in the blanks of the mind map according to the text above.



Ek 4: İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği

İNGİLİZCE OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmış, öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlamada öğrenen özerkliği algıları ile ilgili çeşitli sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar çalışma haricinde hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle verdiğiniz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Deniz YILDIZ
Uzman Öğretmen

Sınıfınız: 6 () 7 () 8 ()

İngilizce okuduğunu anlama konusunda kendinizi ne düzeyde yeterli görüyorsunuz? Düşük () Orta () Yüksek ()

İngilizce okuma etkinlikleri için okul dışında haftada ne kadar zaman ayırıyorsunuz? 1-2 saat () 3-5 saat () 6 saat ve üzeri ()

İngilizce okuma konusunda daha önce herhangi bir kurs/egitim vb. aldınız mı? Evet () Hayır ()

İngilizce okuma aktivitelerinin ne düzeyde zorlayıcı olduğunu düşünüyorsunuz? Zor () Orta

Zorlukta () Kolay ()

İngilizce öğrenmede okuma becerisinin ne derece önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Önemli değil () Önemli () Çok önemli ()

İngilizce öğrenme sürecinizde öğretmene bağımlılık düzeyinizi düşünerek aşağıdaki ölçekte size uygun olan numarayla yuvarlak içine alın. (**Özerk/ Otonom öğrenci:** Kendi öğrenmesinde sorumluluk ve kontrol sahibidir, kendi amaçlarını belirler, kendi öğrenmesini denetler, öğretmeni öğrenmede tek sorumlu kişi olarak görmez.)

Öğretmene bağımlı Özerk
1 2 3 4 5

Maddeler	(1) Hiç bir zaman	(2) Nadiren	(3) Ara sıra	(4) Sık sık	(5) Her zaman
Okumada Kendine Güven					
1. İngilizce dersinde okuma etkinliğini yaparken tek başıma çalışabilirim.					
2. İngilizce bir metni okurken ne amaçla okuduğumu bilirim.					
3. İngilizce okuma metinlerini çözümlerken zayıf yanlarımı belirlerim					
4. İngilizce kitaplardan, okuyup anladıklarımı yorumlayabilirim.					
5. İngilizce derslerinde okuduğunu anlamaya yönelik ödevleri zamanında tamamlarım.					
6. Ders kitabı veya deneme sınavlarında karşılaştığım uzun okuma metinlerini çözümlemede performansımı güvenirim					
7. İngilizce okuduğunu anlama sorularında başarılı olacağım konusunda kendime inanırım.					
8. İngilizce dersinde okuma metinleriyle ilgili yapılan etkinliklere kendi isteğimle katılırım.					
9. İngilizce metinleri okurken daha iyi anlayacağımı düşündüğüm yöntemi kullanırım. (sessiz okuma veya sesli okuma gibi)					
10. İngilizce öğretmenimin desteği olmadan yabancı dilde okuma becerilerimi geliştirmeye çalışırım.					
Bağımsız Öğrenme					
11. İngilizce okuma metnini anlayıp anlamadığımı değerlendirmek için kontrol listeleri oluştururum.					

Ek 4 (Devam): İngilizce Okuduğunu Anlama Özerkliği Ölçeği

12. İngilizce okuma becerilerimi geliştirmek için evde düzenli olarak planladığım okuma sürelerinde farklı kaynaklardan okuma yaparım.					
13. Hobilerim hakkında daha fazla bilgi edinmek için İngilizce kaynaklar okurum.					
14. Farklı ülkelerin kültürleri, gelenekleri, spor dalları, yemekleri vb. hakkında bilgi edinmek için İngilizce kaynakları okumayı severim.					
15. İngilizce okuma materyalinin konusu ilgimi çekerse, daha sonra onunla ilgili ek okumalar yaparım.					
16. İngilizce okuma etkinliği sonunda kelime tekrarı yapmak için kontrol listesi oluştururum.					
17. İngilizce metinlerde okuduklarıma dayalı projeler tasarlarım.					
18. İngilizce okuduklarımı hatırlayabilmek için kendime özgü teknikler (kavram haritası, tablo, şema oluşturma gibi) kullanırım.					
19. İngilizce okuma becerilerimi geliştirmek için kendim için günlük ulaşılabilir hedefler koyarım.					

Ek 5: Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği

YARATICI OKUMA BECERİLERİ ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmış, öğrencilerin İngilizce yaratıcı okuma becerileriyle ilgili çeşitli sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar çalışma haricinde hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle verdiğiniz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Deniz YILDIZ

Uzman Öğretmen

Sınıfınız: 6 () 7 () 8 ()

İngilizce okuduğunu anlama konusunda kendinizi ne düzeyde yeterli görüyorsunuz? Düşük () Orta () Yüksek ()

İngilizce okuma etkinlikleri için okul dışında haftada ne kadar zaman ayırıyorsunuz? 1-2 saat () 3-5 saat () 6 saat ve üzeri ()

İngilizce öğrenme sürecinizde daha önce herhangi bir kurs/egitim vb. aldınız mı? Evet () Hayır ()

İngilizce okuma aktivitelerinin ne düzeyde zorlayıcı olduğunu düşünüyorsunuz? Zor () Orta

Zorlukta () Kolay ()

İngilizce öğrenmede okuma becerisinin ne derece önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Önemli değil ()

Önemli () Çok önemli ()

Ne tür İngilizce kaynaklardan okuma yapmayı tercih ediyorsunuz? Okuma metni () Hikâye kitabı () Roman () İnternet kaynakları ()

Maddeler	(1) Hiç bir zaman	(2) Nadiren	(3) Ara sıra	(4) Sık sık	(5) Her zaman
Okuma Öncesi Etkinlikleri					
1. İngilizce metnin başlığına bakarak metnin konusu ile ilgili tahminlerde bulunurum.					
2. İngilizce metinde yer alan anahtar kelimelere bakarak metnin konusunu tahmin ederim.					
3. İngilizce metni okumadan önce okuma amaçlarımı belirlerim.					
4. İngilizce metinde yer alan görsele bakarak metnin konusu ile ilgili tahminlerde bulunurum.					
5. İngilizce metni okumadan önce bildiğim kelimeleri tarayarak metni zihnimde kurgularım.					
6. İngilizce metni okumadan önce metnin konusu ile ön bilgilerim arasında ilişki kurarım.					
7. İngilizce metinde yer alan fikir ve düşünceler üzerinde sorgulamalar yaparım.					
Okuma Esnasındaki Etkinlikler					
8. Okurken kendimi İngilizce metindeki karakterlerin yerine koyarım.					
9. İngilizce metni okurken sahneleri zihnimde canlandırırım.					
10. İngilizce metinde yer alan karakterleri kendime yakın bulup bulmadığımı düşünürüm.					
11. İngilizce metinde yer alan karakterleri yakın çevremdeki kişilerle karşılaştırırım.					
12. İngilizce metinde anlatılan olayların yaşandığı mekanı hayal ederim.					
13. İngilizce metinde yer alan olayların duygularımı nasıl etkilediğini düşünürüm.					
14. İngilizce metni/hikâyeyi okurken zihnimden farklı karakterler eklerim.					

Ek 5 (Devam): Yaratıcı Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği

15. İngilizce metnin yazarı ben olsaydım farklı biçimde nasıl yazardım diye düşünürüm.					
16. İngilizce metinde yer alan sorunlara yazardan farklı çözüm yolları üretirim.					
17. İngilizce metinde geçen olayın sonunu zihnimde farklı bir şekilde tasarlarım					
18. İngilizce metinde geçen olaylarla kendi yaşam deneyimlerim arasında ilişki kurarım.					
Okuma Sonrası Etkinlikler					
19. İngilizce metnin karakterini kendi yorumumu katarak arkadaşlarımla canlandırırım..					
20. İngilizce metin ile ilgili düşüncelerimi resim çizerek görselleştiririm					
21. İngilizce metinde geçen yeni öğrendiğim ve ilgimi çeken kavramlarla ilgili resimler çizerim.					
22. İngilizce metni okuduktan sonra arkadaşlarımdan metni beğenip beğenmediklerini düşünürüm.					
23. İngilizce metni okuduktan sonra sınıftaki arkadaşlarıma çeşitli sorular yöneltirim.					
Okumada Kavram Haritaları Tasarlama					
24. İngilizce metindeki olayları sıralamak için kavram haritaları tasarlarım.					
25. İngilizce metinde geçen kavramlarla ilgili çeşitli kavram haritaları tasarlarım.					
26. İngilizce metinde geçen durum veya olayları karşılaştırmak için kavram haritaları tasarlarım.					

Ek 6: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Sizinle yaptığımız derslerde yabancı dilde okuma becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve özerklik algısı, kuantum öğrenme modeli kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmede konuşulanların gizli kalacağını ve görüşme kayıtlarının yalnızca analiz amacıyla araştırmacı tarafından kullanılacağını, notla değerlendirilmeyeceğini belirtmek isterim. Bu görüşmeden elde edilen bilgiler başka bir yerde farklı amaçlarla kullanılmayacağından sorularımı içtenlikle cevaplamanızı bekliyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kuantum öğrenme modeline göre işlediğimiz İngilizce derslerinde hangi etkinlikleri yararlı buldunuz, nedenleri ile açıklar mısınız?

Sondalar: Kavram haritaları oluşturma, işbirlikli grup çalışmaları, görsel/video/sunum izleme, açık hava dersleri/ders arası molaları/resim çizme ve boyama/rol yapma/beyin fırtınası/proje yapma/oryantring oyunu/akvaryum tartışma/Canva’da afiş, poster tasarlama

2. Kuantum Öğrenme Modeli esas alınarak uygulanan etkinlikler, derse ilgi ve katılım düzeyinize ne gibi katkılar sağladı?

3. Daha önceki İngilizce dersleri ile Kuantum Öğrenme Modeline dayalı uygulanan etkinlikler karşılaştırıldığında, sizce ne gibi farklılıklar vardı?

4. Kuantum öğrenme etkinlikleri İngilizce okuduğunuzu anlama becerilerinizin gelişimine ne gibi katkı sağladı?

Sondalar: Okuma metni ile ilgili soruları doğru bir şekilde yanıtlama, okuma metnini tabloya/kavram haritasına aktarma, okuma metninin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulma, okuma metnini özetleme, metnin anahtar kelimelerini bulma, başlığa bakarak metnin konusunu tahmin etme vb..

5. Sınıfta yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulanması sizlere neler kazandırdı?

Sondalar: Okuduğunu anlamayı kolaylaştırma, merak uyandırıcı ve keyifli ders ortamı, derse ilginin artması, bir soruna farklı çözüm yolları geliştirebilme, olayları farklı bakış açıları ile değerlendirme, eğlenerek okuma, özgüven geliştirme, motivasyon artışı, şiir yazma, İngilizce şarkı sözünü değiştirme vb..

Ek 6 (Devam): Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

6. İngilizce derslerinde okuma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinlikler özerk (kendi kendine öğrenebilen) öğrenme davranışlarınızı ne yönde etkiledi?

Sondalar: Öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme sürecini planlama (okuma materyallerinin seçimi, okuma amaçlarının belirlenmesi, ders içi ve ders dışında okuma süresinin belirlenmesi vb.), öğrenme sürecini değerlendirme (kontrol listesi oluşturma, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, günlük tutma vb.)

7. Kuantum öğrenme modelinin uygulamalarında hoşunuza gitmeyen yönler ve karşılaştığınız zorluklar nelerdi?

8. İngilizce dersinde okuma becerilerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin derse ve sizlere hangi yönlerden katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

Ek 7: Öğrenci Günlük Formu



FIRST WEEK

Date:

Okuma hedeflerim neler?	Derste yaptığımız etkinlikler	Materyaller nasıldı?	Neler hissettim?	Derse katılımımı nasıl etkiledi?
	Evden getirdiğimiz resim, dergi ve fotoğrafların gösterimi ve soru-cevap			
	Metnin başlığına bakarak konusunu tahmin etme			
	Öğretmenin Londra konulu videosu ve sorular			
	Kuantum okuma teknikleri			
	Diyalog oluşturma			
	Ders içi aktivite molası			
	Diyaloğu canlandırma			
	Fotoğraf kolajı tasarımı ve poster hazırlama			

Okuma hedeflerime ne düzeyde ulaştım?

.....

.....

.....

Ek 7 (Devam): Öğrenci Günlük Formu



SECOND WEEK

Date:

Okuma hedeflerim neler?	Derste yaptığımız etkinlikler	Materyaller nasıldı?	Neler hissettim?	Derse katılımımı nasıl etkiledi?
	Okuma metninin başlığına ve görsellerine bakarak konusunu tahmin etme			
	“Public Buildings” konulu kısa video			
	Videoya yönelik kavram haritası tasarlama			
	Kuantum okuma teknikleri			
	Metne yönelik açık uçlu sorular ve alternatif başlık yazma			
	Ders içi aktivite molası			
	Darlene’nin mahallesinin krokisini çizme			
	Krokideki yerlere ilişkin diyalog yazıp canlandırma			

Okuma hedeflerime ne düzeyde ulaştım?

.....

.....

.....

Ek 7 (Devam): Öğrenci Günlük Formu



THIRD WEEK

Date:

Name/ Surname:

Okuma hedeflerim neler?	Derste yaptığımız etkinlikler	Materyaller nasıldı?	Neler hissettim?	Derse katılımımı nasıl etkiledi?
	Metnin başlığına, görseline ve anahtar kelimelerine bakarak konusunu tahmin etme			
	Çağrı merkezi ile yapılan konuşmayı konu alan video			
	Kuantum okuma teknikleri			
	Zihin haritası oluşturma			
	Basit düzeyde sorular yazma ve cevaplama			
	Ders içi aktivite molası			
	Hikâye küpündeki resimlere yönelik hikâye yazma			
	Kendi hikâye küplerimizi tasarlama			

Okuma hedeflerime ne düzeyde ulaştım?

.....

.....

.....

Ek 7 (Devam): Öğrenci Günlük Formu



FOURTH WEEK

Date:

Name/ Surname:

Okuma hedeflerim neler?	Derste yaptığımız etkinlikler	Materyaller nasıldı?	Neler hissettim?	Derse katılımımı nasıl etkiledi?
	Metinde geçen konu ile ilgili bildiğimiz kelimelerle kavram haritası oluşturma			
	Kuantum Not-ay tekniği			
	Basit düzeyde sorular yazma ve cevaplama			
	Ders içi aktivite molası			
	Oryantiring (yön bulma) aktivitesi			

Okuma hedeflerime ne düzeyde ulaştım?

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 7 (Devam): Öğrenci Günlük Formu



FIFTH WEEK

Date:

Name/ Surname:

Okuma hedeflerim neler?	Derste yaptığımız etkinlikler	Materyaller nasıldı?	Neler hissettim?	Derse katılımımı nasıl etkiledi?
	Hikâyenin başlığına ve görsellerine bakarak konusunu tahmin etme			
	Tohum (fidan) dikme etkinliği			
	Kuantum Not-ay tekniği			
	Hikâyeye farklı bir giriş yazma			
	Basit düzeyde sorular yazma ve cevaplama			
	Ana fikir ve yardımcı fikir şablonunu tamamlama			
	Ders içi aktivite molası			
	Kendi diktiğimiz tohumun hikâyesini yazma ve görselleştirme			

Okuma hedeflerime ne düzeyde ulaştım?

.....

.....

.....

Ek 7 (Devam): Öğrenci Günlük Formu



SIXTH WEEK

Date:

Name/ Surname:

Okuma hedeflerim neler?	Derste yaptığımız etkinlikler	Materyaller nasıldı?	Neler hissettim?	Derse katılımımı nasıl etkiledi?
	Şiirin başlığına ve anahtar kelimelerine bakarak konusunu tahmin etme			
	Tell me why şarkı sözleri etkinliği			
	Kuantum okuma teknikleri			
	Zihin haritası oluşturma			
	Basit düzeyde sorular yazma ve cevaplama			
	Ders içi aktivite molası			
	Şiire satır ekleme ve kendime ait dörtlük yazma			
	Yazılan dörtlüğü anlatan resim çizme ve afiş tasarlama			

Okuma hedeflerime ne düzeyde ulaştım?

.....

.....

Ek 7 (Devam): Öğrenci Günlük Formu



SEVENTH WEEK

Date:

Name/ Surname:

Okuma hedeflerim neler?	Derste yaptığımız etkinlikler	Materyaller nasıldı?	Neler hissettim?	Derse katılımımı nasıl etkiledi?
	Çevre kirliliği konulu video ve görüşlerimiz			
	Okuma metni ile ilgili K-W-L Tablosu			
	Kuantum okuma teknikleri			
	Zihin haritası oluşturma			
	Metinde geçen çözüm yollarından farklı çözümler üretme			
	Canva adlı program üzerinden kavram karikatürü tasarlama			
	Ders içi aktivite molası			
	Akvaryum tartışma tekniği			

Okuma hedeflerime ne düzeyde ulaştım?

.....

.....

.....

.....

Ek 7 (Devam): Öğrenci Günlük Formu



EIGHTH WEEK

Date:

Name/ Surname:

Okuma hedeflerim neler?	Derste yaptığımız etkinlikler	Materyaller nasıldı?	Neler hissettim?	Derse katılımımı nasıl etkiledi?
	Şiirin başlığına ve anahtar kelimelerine bakarak konusunu tahmin etme			
	Deforestation konulu animasyon ve görüş alış-verişi			
	Kuantum Not-ay tekniği			
	Basit düzeyde sorular yazma ve cevaplama			
	Ders içi aktivite molası			
	Şiire satır ekleme ve kendime ait dörtlük yazma			
	Yazdığım dörtlüğü anlatan resim çizme ve afiş tasarlama			

Okuma hedeflerime ne düzeyde ulaştım?

.....

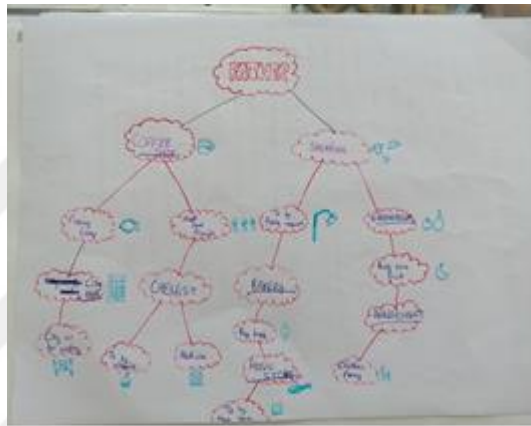
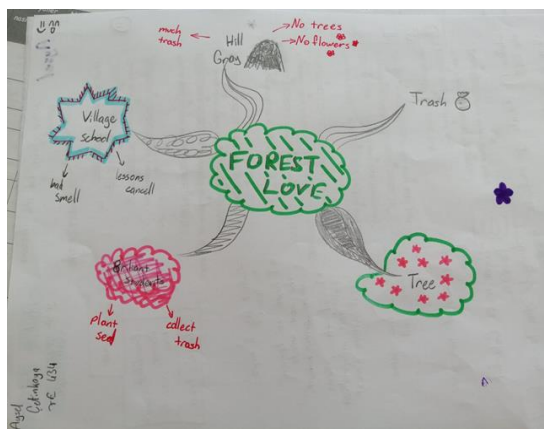
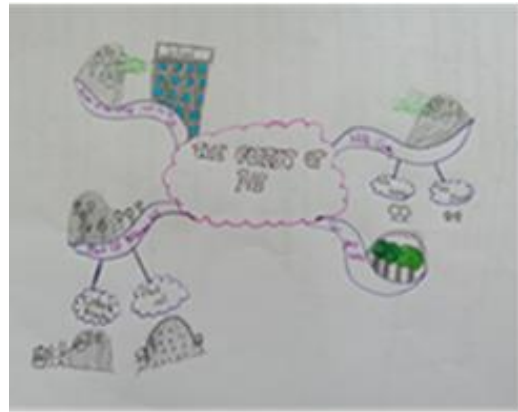
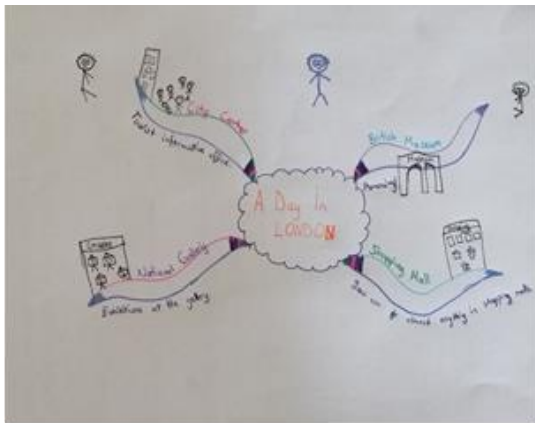
Ek 8: Etik Kurul Onayı



Ek 9: Öğrenci Çalışmaları



Ek 9 (Devam) : Öğrenci Çalışmaları



Ek 9 (Devam) : Öğrenci Çalışmaları

