



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİYALOGİK YÖNTEMİN ÖĞRENCİ
MOTİVASYONUNA VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

MERVE ÖZDEMİR ÇAKMAK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. EMRULLAH YILMAZ

BARTIN-2025



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİYALOJİK YÖNTEMİN ÖĞRENCİ
MOTİVASYONUNA VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ÖZDEMİR ÇAKMAK

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Merve ÖZDEMİR ÇAKMAK tarafından hazırlanan “YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİYALOGİK YÖNTEMİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNA VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ” başlıklı bu çalışma, 28.08.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Zafer CEYLAN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Emrullah YILMAZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİYALOGİK YÖNTEMİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

28.08.2025

Merve ÖZDEMİR ÇAKMAK

ÖN SÖZ

Tez yazım sürecimde bana yol gösteren saygıdeğer tez danışman hocam Doç. Dr. Emrullah YILMAZ'a destek ve emekleri için teşekkürlerimi sunarım. Başta kıymetli jüri üyelerim olmak üzere yüksek lisans ders sürecimdeki çok değerli hocalarım Prof. Dr. Çetin SEMERCİ, Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Prof. Dr. Burcu DUMAN, Doç. Dr. Mustafa FİDAN'a bana katkılarından dolayı teşekkür ederim. Araştırma sürecimde benden desteklerini ve samimiyetini esirgemeyen çok kıymetli hocam Şengül GEBEŞ başta olmak üzere çalışmamı gerçekleştirdiğim okulun müdür ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Hayatımın her anında benden desteklerini esirgemeyen, varlıklarıyla bana güç veren annem Arzu GİDİCİ'ye ve babam Murat ÖZDEMİR'e, bu zorlu süreçte bana desteğinden dolayı eşim Erhan ÇAKMAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Merve ÖZDEMİR ÇAKMAK

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİYALOGİK YÖNTEMİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Merve ÖZDEMİR ÇAKMAK

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr.Emrullah YILMAZ

Bartın-2025, sayfa: 90

Teknolojinin gelişmesi ve ülkeler arası etkileşimlerin artmasıyla beraber dünya çapında yabancı dil öğrenmeye verilen önem her geçen gün artmaktadır. Diğer ülkeler gibi Türkiye’de de yabancı dil öğretimine büyük önem verilmektedir. Yabancı dil öğretiminin daha etkin ve verimli olabilmesi için öğretim sürecinde birçok çeşitli yöntem denenmesine rağmen en etkili yöntemin hangisi olduğuna dair tartışmalar devam etmektedir. Son zamanlarda dikkat çeken diyalogik yöntem, dil öğretiminde kullanılmaya başlanan yöntemlerden biridir. Öğrencilere dili öğretmenin yanı sıra onların iletişim ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını da amaçlayan dil öğrenme sürecinde şimdiye kadar kullanılan yöntemlerin aksine öğrencimerkezli olan ve öğrencinin derse aktif katılımına önem veren diyalogik yöntemin öğrencinin motivasyonunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir. Temelleri Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacılık kuramı ve Bahktin’in diyalojizm felsefesine dayanan diyalogik yöntemde hedef, öğrenciye doğrudan bilgiler vermek yerine sorular sorarak, akran ya da öğretmenleriyle işbirliği yaparak öğrencinin bilgiyi ortaya çıkarmasını sağlamaktır. Bu tez çalışmasının amacı, son zamanlarda eğitim bilimleri literatüründe sıklıkla ele alınan diyalogik yöntemin öğrencinin motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki etkisinin ölçülmesidir. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilindeki bir Anadolu Lisesinde 10. Sınıfta eğitim gören 60

öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Tez çalışması sırasında nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada önceden okul yönetimi tarafından oluşturulan sınıflar üzerinde çalışıldığı ve deney ve kontrol gruplarını yansız olarak atama fırsatı olmadığı için ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek için Gardner tarafından oluşturulan ve Yılmaz (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan yabancı dil motivasyon ölçeği ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmadaki bütün analizler SPSS 27 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Deneysel çalışma başlamadan önce öğrencilerin motivasyon düzeylerini tespit etmek için ön testler uygulanmış, akademik başarılarının denk olup olmadığını tespit etmek için ise her iki grubun bir önceki dönemdeki İngilizce derslerinde almış oldukları sınav puanlarının ortalamaları dikkate alınmıştır. Daha sonra belirlenen konu işlenmiş ve konunun bitimini müteakip son testler uygulanmıştır. Ön test ve son testlerin gruplar arası karşılaştırması için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Aynı grubun ön test ve son test puanlarının kıyaslanması için eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğrenme motivasyonu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamışken akademik başarı açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Diyalojik Yöntem, Motivasyon, Yabancı Dil.

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE IMPACT OF DIALOGIC METHOD ON STUDENT MOTIVATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN LANGUAGE TEACHING

Merve ÖZDEMİR ÇAKMAK

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr.Emrullah YILMAZ

Bartın-2025, pp: 90

With the development of technology and the increase in international interactions, the importance given to foreign language learning worldwide is growing every day. Like other countries, Turkey also places great importance on foreign language teaching. Although various methods have been tried in the teaching process to make foreign language instruction more effective and efficient, the debate over which method is the most effective continues.

The dialogic method, which has recently drawn attention, is one of the approaches that has begun to be used in language teaching. Unlike methods used in the language learning process to date, the dialogic method is student-centered and emphasizes active student participation. It aims not only to teach the language but also to help students acquire communication and critical thinking skills. It is expected that this method will positively affect student motivation and academic achievement. In the dialogic method, which is based on Vygotsky's social constructivist theory and Bakhtin's philosophy of dialogism, the goal is not to give information directly to the student but to enable the student to uncover knowledge by asking questions and collaborating with peers or teachers.

The purpose of this thesis study is to measure the effect of the dialogic method, a topic frequently discussed in the recent educational sciences literature, on student motivation and

academic achievement. The research was conducted with 60 10th-grade students at an Anatolian High School in the province of Zonguldak during the 2023-2024 academic year.

In the study, an experimental method, one of the quantitative research methods, was used. A quasi-experimental pre-test post-test design with a control group was employed, as the study worked with pre-existing classes formed by the school administration, leaving no opportunity for random assignment to experimental and control groups. To measure student motivation levels, the foreign language motivation scale developed by Gardner and adapted into Turkish by Yılmaz (2014) was used. To measure academic achievement levels, an academic achievement test prepared by the researcher was used. All analyses in the study were conducted using the SPSS 27 statistical package program.

Before the experimental study began, pre-tests were administered to determine the students' motivation levels. To check for equivalence in academic achievement, the average exam scores of both groups from the previous semester's English classes were considered. Subsequently, the designated topic was taught, and post-tests were administered upon its completion. An independent samples t-test was used for the between-group comparison of pre-test and post-test scores. A paired samples t-test was used to compare the pre-test and post-test scores within the same group.

The research results showed no significant difference between the experimental and control groups in terms of foreign language learning motivation, but a significant difference was found in terms of academic achievement. Although the dialogic method did not significantly affect student motivation, student interaction both inside and outside the classroom during the teaching process should not be disregarded.

Keywords: Academic Achievement, Dialogic Method, Motivation, Foreign Language

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	6
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	7
2.1. Diyalojik Yöntem ve Kökeni	7
2.2. Bakhtin ve Diyaloji	17
2.3.Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı ve Diyalojik Yöntem Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	19
2.4. Robin Alexander'a Göre Diyalojik Yöntem	22
2.5. Motivasyon	28
2.5.1. Dışsal Motivasyon	29
2.5.2. İçsel Motivasyon	30
2.5.3. Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon.....	31
2.5.3.1. Bütünleştirici Motivasyon.....	32
2.5.3.2. Araçsal Motivasyon	33
2.6. Akademik Başarı.....	33
2.6.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Okul İç Faktörler	34
2.6.1.1. Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi.....	34
2.6.1.2. Öğretmen Niteliği	35

2.6.1.3. Okulun Fiziksel Özellikleri.....	36
2.6.1.4. Akran İlişkileri	36
2.6.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Okul Dışı Faktörler	37
2.6.2.1. Anne-baba Tutumu ve Ailenin Sosyo-ekonomik Durumu	37
2.6.2.2. Benlik Saygısı.....	38
2.6.2.3. Öz- yeterlik.....	38
2.6.2.4. Motivasyon	39
2.6.2.5. Öğrencinin derse karşı tutumu	39
2.7. İlgili Araştırmalar	39
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği	45
3.3.2. Akademik Başarı Testi	45
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	47
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi.....	47
4. BULGULAR	50
4.1. Diyalojik Yöntemin Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları Üzerine Etkisi.....	50
4.2. Diyalojik Yöntemin Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi	51
4.3. Motivasyon ve Akademik Başarı Puanların Cinsiyete Göre Farkı.....	52
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
Araştırmaya İlişkin Öneriler	56
Gelecekte Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	56
KAYNAKLAR.....	58
EKLER	72
ÖZGEÇMİŞ	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: 21. yy. öğrenme ve yenilik becerileri	17
2.2: Yakınsal gelişim bölgesi	21
2.3: İnsan motivasyonunun taksonomisi	31



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
2.1: Söylemin iki işlevi: monolojik ve diyalogik	10
2.2: Diyalogik öğretim çerçevesindeki öğeler	23
3.1: Cinsiyetlerin gruplara göre dağılımı	45
3.2: Başarı testine ait soruların frekans dağılımı ve madde indeks analiz sonuçları	46
3.3: Başarı testine ait doğru cevap sayısının frekans dağılımı, normallik ve güvenilirlik sonuçları	47
3.4: Motivasyon ölçeği ön/son test düzeylerinin frekans dağılımı, normallik ve güvenilirlik sonuçları	48
4.1: Motivasyon ölçeği ön/son test düzeylerinin gruplara göre farklılaşması	50
4.2: Motivasyon ölçeği ön/son test düzeyleri arası farklılık	51
4.3: Deney ve kontrol grupları başarı testi (son test) kıyaslaması	51
4.4: Motivasyon ölçeği ön/son test düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması	52
4.5: Başarı testine (son test) ait doğru cevap sayılarının cinsiyete göre Farklılaşması	53

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği.....	72
EK 2. Akademik Başarı Testi.....	75
EK 3. Ölçek Kullanım İzni.....	80
EK 4. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı.....	81
EK 5. Ders Planı.....	82



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

KISALTMALAR

Et al.	:	Et alia (ve diğerleri)
Maks	:	Maksimum
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
Min	:	Minimum
OECD	:	Organisation For Economic Co-operation and Development
OKS	:	Ortaöğretim Kurumlarına Seçme Sınavı
Ort	:	Ortalama
s.	:	Sayfa
ss.	:	Standart sapma
TAP	:	Test Analysis Program
T.C.	:	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	:	Türk Dil Kurumu
Vd.	:	Ve diğerleri
YGA	:	Yakınsal Gelişim Alanı
ZPD	:	Zone of proximal development

1. GİRİŞ

Dil, insanlık tarihinde çözülmeye çalışılan en karışık olgularından biridir. Dilbilimcilere göre dilin birçok farklı tanımı yapılmıştır. TDK'ya (URL-1,2022) göre ise dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemidir. Korkmaz'a (1992) göre dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş, ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir. Ergin'e (1962) göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.

Yapılan bu tanımlara baktığımızda genel olarak dili, insanlar arasında iletişimi sağlayan kendine özgü kuralları olan bir sistem olarak tanımlayabiliriz. Dil, insanın en temel iletişim aracıdır. Sesler, sözcükler ve kurallar aracılığıyla organize edilmiş bir yapıya sahiptir ve insan kültürünün temel bir unsuru olarak kabul edilir.

Topluluklar büyüdükçe avlanma, savunma gibi işleri koordine edebilmek için daha gelişmiş bir iletişim sistemine ihtiyaç duyuldu. Böylelikle önce basit sözcükler ve kısa cümlelerden oluşan dil zamanla gramer, söz dizimi ve geniş kelime haznesi geliştirmiştir. Dilin nasıl ve ne zaman ortaya çıktığına dair araştırmacıların anlaştığı ortak bir görüş olmamakla beraber, dilbilimci Johanna Nichols genetik, arkeolojik ve paleontolojik kanıtlarla görüşünü destekleyerek dillerin en az 100.000 yıl önce çeşitlenmeye başladığını ileri sürmüştür (URL-2).

Bugün yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları dil sayısını kesin olarak belirtmenin olanaksız olduğu, buna karşın var olan dil sayısının yaklaşık 3000 ile 3500 arası olduğu bilinmektedir (Dilaçar, 1968'eakt. Soner, 2007). Teknolojinin gelişmesiyle beraber uluslararası ilişkiler artmakta, ülkeler arasında sınırlar iletişim bakımından kalkmakta ve bunun sonucunda küreselleşen dünyada insanların kendi dilleriyle iletişim kurmaları yetersiz kalmaktadır. Bu da yabancı dil öğreniminin gerekliliğini her geçen gün daha da artırmaktadır. Yabancı dil öğrenmek sadece bir dil öğrenmek değil aynı zamanda dünyayı öğrenip, keşfetmektir.

Ülkemizde Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulüyle yabancı dil eğitime önem verilmeye başlanmış ve Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde popüler olan Fransızca yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Ancak, özellikle 1950'lerden sonra Amerika Birleşik Devletlerinin II. Dünya Savaşı'nın sona ermesindeki rolünden dolayı ortaya çıkan ekonomik ve kültürel etki yabancı dil olarak İngilizcenin dünyada ve Türkiye'de popüler olmasına neden olmuştur. Bu sebeptendir ki ülkemizde de 1950'lerde İngilizce eğitimi yaygınlaşmış, 1980 sonrasında ise zorunlu hale gelmiştir (URL-3, 2025). İngilizcenin en popüler dil olmasının altındaki nedeni ise son yıllarda İngilizceyi ikinci veya yabancı dil olarak kullanan insanların sayısının İngilizceyi ana dil olarak kullananlardan daha fazla olmasıdır. 2024 yılı itibarıyla dünya çapında 1,52 milyar kişinin İngilizce konuştuğu, İngilizce bilenlerin yaklaşık %25'inin ana dili İngilizceyken, çoğunluğun İngilizceyi ikinci dil veya yabancı dil olarak öğrendiği belirlenmiştir. 186 ülkede kullanılan İngilizce, ayrıca tüm web sitelerin %52,1'inin İngilizce içerik barındırmasıyla dijital alana da hâkim olarak popülaritesini artırmaktadır (URL-4,2025). İnsanlar çeşitli alanlarda ilişkilerini sürdürmek, iletişim kurmak ya da güncel gelişmeleri takip edebilmek için İngilizceyi kullanmak durumunda kalmışlardır.

Günümüzde İngilizcenin sahip olduğu öneme 500 yıl kadar öncesinde Latince sahipti. Pek çok alanda kullanılan Latince yerini 1500'lü yıllarda İtalyanca, Fransızca ve İngilizceye bıraktı. 1800'lerde ise Latince, konuşulan bir dil olma özelliğini tamamen kaybetti (Howatt ve Smith,2014). İngilizce konuşulan bir dil olmasına rağmen konuşma ve dinleme becerileri yok sayılarak Latince öğretimi gibi dilbilgisi kuralları, kelime ezberlemesi ve cümle çevirileriyle öğretilmeye başlandı. O dönemlerde yabancı dil öğretimi edebi metinleri okumak, bu metinlerdeki dilbilgisi kurallarını analiz edebilmek içindi. Bu yüzden ki Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi sistematik bir metot olarak karşımıza çıkan ilk yabancı dil öğretim yöntemidir. 19. yüzyılın ortalarına kadar etkili bir şekilde kullanılan bu yöntem, insanların iletişim kurma becerisini yeteri kadar sağlayamamasından dolayı değerini kaybetmiş ve bu durum uzmanların yeni yöntemler arayışına girmesine sebep olmuştur. 19. yüzyılın sonlarında ise dil öğretiminde konuşma becerisinin önemli olduğuna, dil öğretiminde ses bilim çalışmalarının yapılması gerektiğine, öğrencilerin önce dinleme becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi gerektiği düşünülmeye başlanmıştır. 20. Yüzyılın başlarında ise dil öğretiminde yöntemler tartışılmaya başlanmıştır. Hedef dilin kullanılmasını amaçlayan Direkt Metotla başlayan bu süreç, Direkt Yöntemin aksine

dinleme ve konuşma becerilerine önem veren İşitsel-Dilsel Yöntem öğrenenlerin sadece belirli kalıplar kullanarak konuşabildikleri gerekçesiyle, Sessiz Yöntem alışılmışın dışında bir yöntem olduğu ve bu yöntemi kullanabilmek için öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmesi gerektiği düşüncesiyle eleştirilmiştir. 1970’li yıllarda yaygınlaşan İletişimsel Dil Yaklaşımı yabancı dil öğretimine farklı bir bakış açısı getirmiş ancak 1980’lerin sonuna gelindiğinde eğitimcilerin birçok yöntemi harmanlayarak oluşturdukları seçmecilik gündeme gelmiştir. Eklektik Yaklaşım olarak da bilinen seçmecilik yöntemi, birden fazla yaklaşımınve metodolojinin, dil eğitimi verirken dersin amacı ve öğrencilerin dil becerisi göz önüne alınarak, uyum sağlayacak şekilde birlikte kullanıldığı bir dil eğitimi yöntemidir (URL-5).

Furrer ve Skinner’e (2003) göre, derse katılım öğrenci gelişimini olumlu etkilemekte ve öğrencinin öğrenme sürecine de katkı sağlamaktadır. Dilbilgisi ve kelime bilgisinin yanı sıra öğrencilerin bu bilgilerini iletişim kurabilmek için kullanabilmeleri de yabancı dil öğreniminde önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretiminde diyalog kurabilme ve iletişim becerisine önem veren, Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacılık kuramına dayanan, son yıllarda dikkat çeken Diyalojik Yöntem günümüzde yabancı dil öğretimine farklı bir bakış açısı getirmiştir. Öğrencilerin kurallarla dili öğrenmesini değil daha rahat ve özgür bir ortamda düşüncelerini ifade ederek, sınıf içi etkileşimle dili öğrenmesini savunan bu yöntemle öğrencilere daha sosyal bir sınıf ortamı sağlanacağı ve öğrencilere ana dillerini öğrendikleri gibi yabancı dil öğrenecekleri bir ortam sunmak amaçlanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüze kadar yabancı dil öğrenimi için birçok teknik ve yöntem denenmiştir. Ancak bu yöntem ve teknikler çeşitli yönlerden eleştirilip, yerine daha etkili ve öğrenme sürecini daha verimli hale getireceği düşünülen çeşitli eklentilerle daha da zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Özellikle ülkemizde yabancı dil eğitime bu kadar önem verilmesine rağmen çeşitli nedenlerden dolayı beklenen başarının ve ilerlemenin gerçekleşmediği belirtilmektedir (Palabıyık ve Oral, 2022, s.4). Kızıldağ’a (2009) göre (akt. Palabıyık ve Oral, 2022) öğrenciler, duydukları kelimeleri tek tek çevirmeye çalıştıklarından dolayı diğer kelimelere yetişememekte ve bu yüzden cümlelerin tamamını anlayamamaktadır. Bu durum öğrencilerin dinleme aktivitelerine devam etmelerini engelleyerek, motivasyonlarını düşürmektedir. Bilgin ve Geban’ın (2006) çalışmalarına göre, öğrenciler konuşma sırasında

kaygı ve korkularından dolayı kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Ayrıca Demirezen'e (2001) göre, dinleme ve konuşma becerilerine gereken önemin verilmemesi, öğrencilerin dili iletişim kuracakları bir araç olarak değil de sınav odaklı bir ders olarak görmelerine sebep olmaktadır.

Dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve başarısızlıkların nedenleri anlamak için ülkemizde ve dünyada birçok araştırma yapılmıştır. Komala ve Hudiyono (2025) çalışmalarında dil öğrenme kaygısının, bireyin kendisini yetersiz hissetmesine sebep olduğunu ve motivasyonlarını kaybettiklerini belirtmişlerdir. Gofurova (2024), dil öğretiminde zorlukların yalnızca dil bilgisiyle değil, sosyo-kültürel faktörler ve pedagojik yaklaşımla da ilgili olduğunu belirtmiştir. Dewaele ve arkadaşlarının (2023) "Three-Body Problem" makalesinde ise, yabancı dil kaygısının öğrenme performansını olumsuz etkilediği, dersten keyif almanın ise olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Yıldız vd.(2016) öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanmadıkları ve sadece okul başarısına odaklandıkları için motivasyonlarını kaybetmekte olduklarını, özellikle kırsal bölgelerde yabancı dile pek fazla önem verilmediği ve ikinci plana atıldığını belirtilmiştir. Koç'a (2005) göre Türkiye'de İngilizce öğretimi sınav odaklı, çoğunlukla dilbilgisi kurallarına ve kelime ezberine dayalı yapılmakta, bu durum ise öğrencilerin dili kullanmasını engellemektedir.

Genel olarak çalışmalara baktığımızda öğrencilerin dil öğrenme sürecinde, yabancı dili okulda başarı sağlamaları gereken bir ders olarak görmeleri, sınav odaklı oldukları için ezbere dayalı bir çalışma yaptıkları görülmektedir. Bu sebepten dolayı öğrenciler yabancı dili iletişim kuracakları bir araç değil, eğitim hayatlarını başarıyla tamamlamalarını sağlayan bir ders olarak görmektedirler. İletişim aracı olarak görülmedikçe dinleme ve konuşma becerisi bakımından eksik kalınan yabancı dil öğretiminde, bu becerileri sınıf ortamında sunmak ise öğrencilerin kaygı düzeylerini artıracaktır. Kaygılandıkça konuşamayan ve konuşamadıkça ve söyleneni anlayamadıkça kaygılanan öğrenci böylece kısır bir döngüye girecek ve yabancı dil öğrenimine karşı bir önyargı geliştirecektir.

Öğrencinin sosyal hayatı ile okul hayatındaki uçurum, öğrenciden beklenen yapılandırma sürecini gerçekleştirilmede engel teşkil edebilmektedir(Beyazbal,2018). Bu yüzden öğrencinin öğrenme ortamını sosyal hayatındaki gibi daha rahat, esnek ve özgür bir ortama dönüştürmek gerekecektir. Böyle bir ortam öğrencinin kaygı düzeyini azaltabilir, kendini daha rahat hissettiği için duygu ve düşüncelerini daha özgür bir şekilde ifade edebilir ve

yapabildiğini gördükçe derse olan ilgi ve motivasyonu artabilir.

Yabancı dilin, anadilimizi öğrendiğimiz gibi diyaloglarla öğrenilmesi gerektiğini savunan diyalojik yönetime göre, öğretmenin sınıfta öğrenciyi bilgiye yönlendiren kişi olması, öğrencilerin merkeze alındığı sınıf ortamında öğrencilerin öğretmenle veya birbirleriyle kurdukları iletişim sayesinde dinleme ve konuşma becerilerinin olumlu etkileneceği, öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edecekleri bir ortamda kendilerini daha rahat hissedebilecekleri, birbirleriyle etkileşimleri sayesinde öğrencilerin durumlara farklı bakış açılarından bakabilecekleri ve böylece bilişsel becerilerinin de artacağı ve böylece öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarının artacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde devlete bağlı okullarda yabancı dilin ders olarak görülmesi ilköğretim 2. Sınıfta başlar ve liseden mezun olana kadar devam eder. Liseden mezun olan bir öğrencinin 11 yıl kadar yabancı dil dersi aldığı düşünüldüğünde, yabancı dile ait dört dil becerisini etkin bir şekilde kullanması beklenir. Özellikle ülkemizde yabancı dil eğitime bu kadar önem verilmesine rağmen çeşitli nedenlerden dolayı beklenen başarının ve ilerlemenin gerçekleşmediği belirtilmektedir (Palabıyık ve Oral,2022,s.4).Farklı bir dilde diyalog kurmakta zorlanan öğrencilerin bu durumu, derse karşı motivasyonlarını ve akademik başarılarını etkilemektedir. Günümüze kadar yabancı dilde iletişim kurmanın başarılı bir şekilde sağlanması için birçok yöntem ve teknik kullanılmıştır. Son yıllarda ise öğrencilerin dili diyaloglarla öğrenmesinin öğrenciyi daha rahat ve özgür hissettireceğini, kendini rahat hisseden öğrencinin ders sürecini daha verimli geçireceğini savunan diyalojik yöntem dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenimleri esnasında programda uygulanan yöntem ve diyalojik yöntemle anlatılan ders arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Buna ek olarak, diyalojik yöntemin öğrenci motivasyon ve akademik başarısına da katkısı olup olmadığı değerlendirilecektir.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- Diyalojik yöntemle ders işlemenin öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerinde etkisi var mıdır?

- Diyalojik yöntemle ders işlemenin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisi var mıdır?
- Diyalojik yöntemle işlenen İngilizce dersindeki motivasyon ve akademik başarı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterir mi?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkeler arası yakın ilişkiler kurulması ve teknolojinin gelişmesiyle beraber yabancı dil öğretimine verilen önem her geçen gün artmaktadır. Bu süreçte dil öğretimi için birçok farklı yöntem ve teknikler belirlenmiş ve uygulanmıştır. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan ve öğrencinin sınıf ortamında rahat hissetmesine önem veren diyalojik yöntem son yıllarda önem kazanmış yöntemlerden biridir. Literatürde diyalojik yöntemle ilgili uluslararası birçok çalışma yapıldığı ancak ulusal olarak çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Çalışma, diyalojik yöntemin öğrencilerin motivasyonu ve akademik başarısı üzerine etkisini deneysel yöntem kullanarak araştıracağı ve daha önce literatürde yeterince araştırılmamış bir konuyu irdelleyeceği için önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

- Öğrencilere uygulanan motivasyon ölçeği ve başarı testinde öğrencilerin samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

- 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilindeki bir Anadolu lisesinde 10.sınıfta eğitim gören 60 öğrenciyle sınırlıdır.
- Çalışmanın veri toplama ve gözlem süreci kontrol ve deney grupları olarak adlandırılan her bir sınıf için haftalık 2 saatlik ders süresince gerçekleştirilmiştir.
- Çalışma öğretim yılının II. döneminde araştırmacı tarafından uygulama okulunda yapılan gözlemler ve veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Çalışmanın bu bölümünde diyalojik yöntem kavramı ve diyalojik yöntemin teorik ve felsefi kökeni, motivasyon ve akademik başarı kavramları, diyalojik yöntemin motivasyon ve akademik başarı üzerine etkisine ilişkin yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ile ilgili alanyazın taranarak açıklanmış ve benzer konuları araştıran araştırmacıların çalışmalarında elde ettikleri bulgular sıralanarak çalışmalar hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır.

2.1. Diyalojik Yöntem ve Kökeni

Diyalojik yöntem, diyalog isminden türemiştir. Diyalog, iki veya daha fazla kişinin birbirleriyle anlaşabilmeleri için sözlü iletişim kurma şekli olarak bilinmektedir. Diyalog kelimesinin etimolojik kökenine bakıldığında ise Yunanca *Dia-* (arasında) ve *logos* (söz, konuşma) kelimelerinin birleşiminden oluşan *dialogos* kelimesinden türeyip, “karşılıklı konuşma” anlamına geldiği görülür. Ontolojik açıdan bakıldığında ise diyalog, paylaşılan anlayışı inşa etmenin bir aracından daha fazlasını ifade eder; daha ziyade, sohbet yoluyla kişisel ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirmenin bir yolunu sunar, eğitimde gerçeklik dönüşümü sürecine büyük önem verir (Kabadayı,2023, s.31).“Diyalojik” kavramı ise ilk defa Wertsch (1991) tarafından ortaya atılıp Scott vd. (2006) tarafından sınıf içinde tek anlama odaklanan otoriter sözcüğünün aksini ifade etmek için seçilmiştir (Ulu,2017, s.3, Akt. Baykal, 2014).

Diyalojik yöntem, öğrenme sürecinde iletişimin ve diyalogun önemini vurgular. Alexander (2018) diyalogsal öğretimi kendi başına kullanılan ve belirli kalıplarla sınırlı olan bir yöntem değil, belirli ilkelerle yönlendirilen ve öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarına katılarak birbirlerini tamamlayan repertuvarlar kümesi olarak nitelemiştir. Bu yaklaşım, bilginin bireylerin konuşmasıyla ve etkileşimiyle elde edilebileceğini savunur.

Reznitskaya’ya (2012) göre diyalojik yöntem, sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenme sürecinde görev ve sorumlulukları birlikte alarak iş birliği içinde süreci yönettikleri, söylenenlere geri bildirimler verdikleri ve sonuçtan daha çok sürecin önemli olduğu ders işleniş yöntemidir (Ateş vd.,2016).Diyalog süreci, tek bir mutlak doğrunun değil, farklı bakış açılarının karşılaşmasıyla ortaya çıkan bir anlam arayışıdır. Öğrenciler konuyla ilgili

birçok farklı bakış açısını öğrenebilir, bir dersin verebileceğinden çok daha fazla detaya inebilir (URL-6). Bu yöntemle göre, bilgi her zaman sabit ve değişmez değildir, diyalog içinde bulunanlara bağlı olarak içerik ve akış değişebilir ve bilgi çeşitlenebilir, çıkarımlar yapılabilir. Öğrenciler birbirlerine soru sorarak, verilen cevaplara karşıt söylemlerde bulunup kendi doğrularını kanıtlamaya çalışarak ya da özelleştirip örnekler vererek diyalogu daha da çeşitlendirebilirler. Diyalojik bir ilişki kurabilmesi için yaratıcılığa önem verilmeli, eğitimcinin çabaları insanların yaratıcı gücüne derin bir güvenle dolu olmalıdır (Freire, 2020'e akt. Çepni, 2021). Diyalojik yöntem, sadece öğretmenden öğrenciye gelen bilgi akışını reddeder, şimdiye kadar uygulanan öğretmen merkezli yöntemlerin aksine öğrenci-öğretmen ya da öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloga önem verir. İşbirlikçi öğrenmeyi, eleştirel konuşmayı ve farklı düşünmeyi teşvik eden diyalojik yöntemin kullanıldığı sınıflarda, öğrenci hem öğretmen hem de akranlarıyla iletişim kurar. Bu durum, sınıfı sadece öğretmenin merkezde olduğu sınıf ortamı ikliminden çıkararak öğrencilerin öğrenmesi için daha rahat bir ortamın olmasını sağlar. Teknolojik gelişmelerin hızlı yaşandığı günümüzde öğrencilere bilgiyi vermek değil nasıl öğreneceklerini öğretmek daha doğru olur. Sadece bilgiye değil, bilginin kullanımı ve bilgi kullanma becerisiyle öğrencilerin aktif katılımına önem veren diyalojik yöntem sayesinde, öğrenciler diyaloglar kurarak birbirlerini düşünmeye, araştırmaya ve sorgulamaya teşvik ederler.

Diyalojik yöntemin temelleri, Sokrates ve onun “*Sokratik Diyalog*” yöntemine dayanır. Diyalogun her şeyden önce bir idrak yöntemi olduğu ve bilgi felsefesinin özelliklerini tanımlaması, kökeninin Sokrates ve onun öğrencisi Platon’un diyaloglarına kadar uzandığını göstermektedir (Aktay,2023, s.4). Antik Yunan felsefesine dayanan diyalog fikriyle özellikle Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi filozoflar bilgiyi diyalog yoluyla sorgulama ve keşfetme yöntemini benimsemişlerdir. *Sokratik Yöntem* olarak da bilinen bu yöntem, öğretmenin doğrudan bilgi vermek yerine, öğrenciye sorular sorup bu sorulara verilen cevaplar üzerinden yeni sorular vasıtasıyla bilgiye ulaşmayı amaçlar. Bu yöntemde amaç, kişiyi bilgilendirmekten daha çok sorularla ve diyalogla kişideki bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Diyalojik öğretimin teorik kökenleri ise Vygotsky’nin (1978) sosyal yapılandırmacı yaklaşımı ile Bakhtin’in (1981, 1984) felsefi yaklaşımına dayanmaktadır(Yüceer,2024, s.2).

Vygotsky çocuğun gelişimindeki sosyal ve kültürel etkileri vurgulamış ve bunun özellikle bilişsel gelişimde çok önemli olduğunu savunmuştur. Vygotsky’e göre, birey tek başına

değil, çevre etkisiyle potansiyelinin üstüne çıkar ve tüm öğrenme sosyal ve kültürel bağlamda oluşur. Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinin ana ilkesi, insana özgü zihinsel işlevlerin (yani, üst düzey psikolojik süreçlerin), gerçek insan etkileşimlerinin ve ilişkilerinin gerçekleştiği sosyal düzlemde ortaya çıktığıdır (Eun, 2016, s.3). Dil gelişiminin sosyal çevre olmadan gerçekleşemeyeceğini belirten Vygotsky, insanların ancak sosyal alanda aktif olarak dillerini geliştirebileceklerini savunmuştur. Dil ve anlamın birbirinden bağımsız gibi görünse de, birbiriyle ilişkili olduğunu ve bunun ancak sosyal çevreyle gelişebileceğini düşünen Vygotsky'e göre, bilgi basit bir şekilde değil, işbirlikçi süreçler içinde oluşur. Öğrenme yalnızca bireyin bilgiyi ezberlemesiyle olmaz, bilgi ortaklaşa bir alanda inşa edilmelidir.

"Diyalogsalık", "sosyal dil" ve "konuşma türü" gibi Bakhtin'in yapıları, Vygotsky'nin insan zihinsel işlevinin sosyal kökenleri ve sosyal doğası hakkındaki iddialarını genişletmek için somut mekanizmalar sağlar (Wertsch & Smolka, 1993'e akt. Lyle, 2008, s.3). Mikhail Bakhtin'in diyaloji kuramı, dilin anlaşılabildiği çok önemli bir yaklaşım olarak düşünülmektedir. Diyaloji, anlamın tek bir otorite veya birey tarafından belirlenmediğini, aksine farklı sesler, bakış açıları ve söylemler arasındaki etkileşimle şekillendiğini savunur. Geleneksel dilbilimin cümleyi temel analiz birimi olarak görmesinin aksine, Bakhtin'in iletişime odaklanması onu ifadeyi doğru inceleme birimi olarak görmeye yöneltmiştir (Morson ve Emerson, 1990, s.5).

Monoloji ve diyaloji arasında ayrım yapan Bakhtin'e göre (1981) monolojik konuşmada öğretmen bilgiyi öğrenciye vermekle görevlidir ve aralarında geçen diyalog belirli hedeflere bağlıdır. Bu da gerçek diyalogu engeller. Buradaki diyalog sadece öğretmenin belirlediği bilgileri vermesi ve belirlenen hedefe ulaşması içindir. Diyalojik konuşmada ise olağan akışta konu ve hedefler değişebilir, farklı görüşlerin belirtilmesiyle konuşmanın gidişatı belirlenir. Tek taraflı konuşma değil katılımcıların ortak görüşler belirtmesine ve bu görüşleri işbirliği içinde belirtmelerine dikkat edilir. Diyalojik yöntemi diğer yöntemlerden özellikle de monolojik yöntemden ayıran en önemli özelliği, öğretimin etkileşimli ve daha esnek ve özgür ortamlarda yapılmasını amaçlamasıdır. Dil ve edebiyatın, monolojik (tek sesli) değil, diyalojik (çok sesli) bir yapıya sahip olduğunu düşünen Bakhtin (1981), diyalojinin farklı seslerin ve perspektiflerin sürekli olarak birbirine yanıt verdiği, karşılıklı etkileşim içinde olduğu bir süreç olduğunu savunmuştur. Bakhtin'e göre dil, tek bir kişinin tekelinde olmayan, sosyal ve kültürel bağlam içinde sürekli etkileşim halinde gelişen bir

olgudur. Bu bağlamda, anlamın üretimi hiçbir zaman tek sesli (monolojik) bir süreç değildir. Bunun yerine, her kelime ve her söylem, geçmişte söylenmiş olanlarla ve gelecekte söylenecek olanlarla diyalog içindedir. Bakhtin’e göre; kendi varlığımızın farkına varabilmemizin yolu, kendimize ötekinin gözünden bakmak ve ötekiyle etkileşime geçmekle mümkündür. Böylelikle hem kendimizle hem de ötekiyle diyalojik ilişki kurulur (Ergeç,2021, s.8).

İskele kurma (scaffolding) diyalojik yöntemin en önemli özelliğidir. Bu özellik, öğrenciler öğrenim esnasında en az iki katılımcıyla sözlü etkileşime girerek, duygu ve düşüncelerini paylaşır, daha farklı görüşler ortaya konularak diyalog çeşitlendirilebilir. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramıyla da ilişkilendirilen iskele kurma yöntemine göre, öğrencinin öğrenebilmesi için etkileşim büyük önem taşır. 2000 yılında ZPD ve iskele kullanılarak Farsça konuşan birine İngilizce öğretmek için yapılan bir çalışmada, bu yöntemin yeni bir dil öğretme sürecinde etkili olacağı belirtilmiştir. Bu süreçte öğrenci tek tek kelimeleri ifade etme sürecinden daha ayrıntılı detaylar gerektiren sorular sorma aşamasına geçmiştir. Bu durum da öğrencinin İngilizce becerisini geliştirmesine katkı sağlamanın yanı sıra öğrencinin deneme sürecindeki hayal kırıklığı hissini de azaltmasını sağlamıştır (URL-7, 2025).

Bu öğretim süreci, öğrencilerin fikirlerini ve akıl yürütme çizgilerini takip etmek ile onları daha soyut, daha tutarlı ve daha genelleştirilmiş düşünme biçimlerine doğru yönlendirmek arasında hassas bir dengeyi zorunlu olarak içerir(Renshaw,2004,s.7). Karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak düşünceler eleştirebilir ve doğru bilgiye ulaşabilir.

Wells’e göre tek kişinin konuşması olan monolojik söylem ve çoklu seslerin birleşmesi olan diyalojik söylemler arasındaki farklılıklar için üç farklı ikili karşıtlık bulunmaktadır. Bu ikili karşıtlıklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Söylemin iki işlevi: Monolojik ve Diyalojik. *O’Connor ve Michaels(2007)*

	Monolojik	Diyalojik
Bakhtin (1986)	“Yetkili” olarak ifade (anlamı sabittir).	“İçsel olarak ikna edici” olarak ifade (anlam tartışılabilir).
Lotman(1988)	İletim ve “monolojik araç” olarak metin (işlev: grup için ortak hafıza yaratır).	“Düşünme aygıtı” olarak metin (işlev: yeni anlamlar üretir).

Tablo 2.1 devam ediyor. Söylemin iki işlevi: Monolojik ve Diyalojik

Tomasello (1999)	Kültürel uygulamalar sosyal iletişim işlevi görür. (kazık etkisi, böylece kültürel öğrenme sürdürülür.	Kültürel uygulamalar yaratıcı buluşları destekleme işlevi görür.
------------------	--	--

Eğitimin yeni şeklinin diyalojik olduğunu savunan Wegerif'e (2013) göre, eğitim farklı bakış açıları ve belirsizlikle öğrenmeyi, düşünmeyi ve gelişmeyi öğrenmektir. Yeni eğitim uygulamalarında öğrenciler açısından ulaşılmaya çalışılan hedefler şunlardır: Bireyselliğin geliştirilmesi, öz disiplin becerileri kazanılması, deneyimler aracılığıyla öğrenilmesi, geleceğe değil şimdiye hazırlanılması, değişen dünyanın dinamiklerinin farkında olunması (Dewey, 2007'e akt. Çakır Kaytancı, 2022, s.2).

Diyalojik yöntemin diğer yöntemlerden farkına gelecek olursak; öğretmenin merkezde olduğu, disiplinli bir ortam yaratılan diğer yöntemlerin aksine diyalojik yöntem öğrencinin daha çok aktif katılımının olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı daha rahat ve esnek bir ortam yaratmak ister. Bu yöntemde bilgi, sadece öğretmen tarafından değil; öğrenci-öğretmen ya da öğrenci-öğrenci iletişimi yoluyla aktarılır. Birçok yöntemde öğretim süreçlerinde öğrenciden derste aktif olması beklenmeyebilir, çünkü derste aktif olan ve bilgiyi veren öğretmendir. Öğretmenler bilgiyi öğrenciye verir, öğrenci bilgiyi tekrar eder ve ezberler. Bu durum sayısal dersler için geçerli olabilir ancak sözel dersler için durum her zaman böyle olmayabilir. Ezberci bir yaklaşım öğrencilerin kendi dünyalarını oluşturmalarını engeller ve dünyada tek bir bakış açısı varmış gibi kalıplaşmış bir doğruya yönlendirir. Bu durum öğrencinin yaratıcılığı ve eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini engeller. Öğrencilerden bilgiye ulaşmak için iletişim kurmalarını bekleyen diyalojik yöntemde öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmeleri, diyalog kurarak bilgiye ulaşmaları, bilgiye kendi düşüncelerini katmaları ve farklı bakış açıları kazanmaları beklenir. Eğitimde diyalojik yöntem, eğitim sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve anlam yaratma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Diyalojik yaklaşımlar eleştirel düşünmeyi geliştirmenin (Moon,2008;Paul ve Elder,2004),öğrencilerin öğrenmelerine katılımlarını kolaylaştırmanın (Slavier,2006) ve demokratik eyleme katılmanın bir yolu olarak önerilmiştir (Hajhosseiny,2012, s.1).

Diyalojik yaklaşımla yürütülen tartışmaların etkili bir anlamlandırma yarattığı(Sandora,

Beck ve McKeown, 1999); bu tartışmalara katılan öğrencilerin anlama, eleştirel düşünme ve anlamlandırma düzeylerinin arttığı (Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey ve Alexander, 2009); sorgulama, özetleme ve strateji kullanımına dair üst bilişsel stratejilerinin geliştiği (Kong ve Fitch, 2003) ortaya konmuştur (Yüceer, 2024, s.4). Sadece öğrencilerin derse yönelik bilgilerine fayda sağlamakla kalmaz aynı zamanda birbirleriyle diyalog kuran öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayarak eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olan diyalojik yöntemin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sürece katılımının etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hem sınıf içi/eğitimsel hem de sınıf dışı deneyimleri, öğrencilerin üniversite öncesi özellikleri ve eleştirel düşünme düzeylerinin ötesinde, eleştirel düşünme kazanımlarına pozitif, istatistiksel olarak anlamlı ve benzersiz katkılar sağlamaktadır (Terenzini vd.,1995, s.1). Düşünmeye teşvik eden geri dönüt ve gerekçeleri belirtilerek verilen detaylandırılmış cevaplar sayesinde öğrenciler bilgi alışverişi yaparken aynı zamanda farklı bakış açlarına sahip kişilerle etkileşim kurduklarından eleştirel düşünme becerileri gelişir. Öğrenciler bu sayede doğru ve yanlış ayırt ederek, mantıklı konuşmalar çerçevesinde doğruyu bulabilir. Çağdaş eğitim yaklaşımları kendisine sunulan bilgiyle yetinen, pasif bireyler yerine sorgulayan, bilgiye farklı açılardan yaklaşan, değerlendiren, bağımsız öğrenebilen bireyler hedeflemektedir. Bireylere bu nitelikleri kazandırmada eleştirel düşünme oldukça önemli bir role sahiptir (Semerci vd., 2019, s.5). Karşılıklı konuşma ve birbirlerinin düşüncelerini eleştirme, bilgilere farklı açılardan bakarak detaylandırma öğrencilerin daha özel ve somut bilgiler elde etmesini sağlayabilir.

Derslerde karşılıklı iletişime odaklanan bu yöntem, öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmalarını sağlayarak, dil öğrenme sürecini daha doğal ve etkili bir hale getirmeyi hedefler. Aynı zamanda diyalojik yöntem, dilin sadece gramer ve kelime bilgisi olarak değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olarak öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Etkili diyalojik tartışmalar, her katılımcının bir konuda pozisyon alma, bunu nedenler ve kanıtlarla destekleme, başkalarının pozisyonlarına meydan okuma ve karşı argümanlara yanıt verme gibi çeşitli argümantasyon hamlelerini gözlemleyip deneyebileceği bir dış alan sağlar (Reznitskaya vd.,2009, s.4). Süreç ve süreç-ürün odaklı araştırmalar göstermektedir ki, bilişsel olarak zenginleştirilmiş bir konuşma öğrencilerin dikkatini çekip motivasyonunu artırmakta, hedefle ilgilenme süresini yükseltmekte ve ölçülebilir öğrenme kazanımlarını üretmektedir (Yüceer, 2020, s.2).

Diyalojik yöntemin bir diğer amacı da aslında öğretmen ve öğrenci işbirliği içinde bilgiyi ortaya çıkarırken öğrencinin kendisinin neyi nasıl öğrendiğinin farkına varması ve bu konuda sorumluluk alabilmesini sağlamaktır. Sadece bilgi aktarmadan ortak bir bilginin oluşumunda öğrencinin kendini anlaması ve kendi anlamlarını çıkarabilmesi öğrencinin toplum ve kendi benliği arasında anlam oluşturmalarını sağlamanın farklı yollarında biridir(Alexander,2010). Çünkü eğitimin amaçlarından biri de öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Bu süreçte öğrencinin kendini toplumda ifade edebilmesi, toplumda kendini bir birey olarak görebilmesi öncelikle sınıf içinde düşüncelerini ifade edebilmesiyle başlar. Diyalojik yöntem, öğrencilerin işbirliği içinde çalıştığı, karşılıklı fikirlerini beyan ettikleri, beraber tartıştıkları demokratik bir ortam yaratır.Birçok filozof için, tartışma yoluyla öğrenme, demokrasinin temeli olarak eğitimin vaadini de temsil etmiştir (Michaels vd.,2008, s.296). Sadece öğretmenin konuştuğu bir sınıftan çok öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle konuşabildiği sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlar. Bu süreçte sınıfta çok aktif öğrenciler olduğu gibi çekingen öğrenciler de olabilir, uygun sorular sorarak sınıf için diyaloga onları da katmak için öğretmen sınıfa rehberlik etmelidir.

Kurulan bu diyalog öğrencilerin sosyal ilişkilerle öğrenmesini sağlamakta aynı zamanda öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirmelerine ve bunları yeni görevlere ve iletişimsel süreçlere başarıyla aktarmalarına yardımcı olabilmektedir (Retnitskaya vd.,2009). Sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin sosyal becerilerinin de geliştiği söylenebilir. Çok çeşitli çalışmalar, diyalogun etkili öğretim uygulamalarına öncülük etme, sosyo-kültürel bağlamı ve insanların düşünce yapılarını dönüştürme gibi pek çok alandaki benzersizliğini güçlü bir araç olarak incelemiştir (García-Carrión vd., 2020, s.1).Bir iletişim biçimi olarak kapsayıcılık ve rasyonellik vadetmesiyle tanımlanan diyalog uzunca bir süredir eğitimciler tarafından da öğrencilerin daha iyi düşünür olmalarına yardımcı bir araç olarak görülmektedir(Retnitskaya ve Gregory, 2013'e akt. Yüceer, 2020, s.2).

Diyalojik yöntem şimdiki kadar kullanılmış olan yöntemler arasında en çok İletişimsel Dil Öğretimi yönteminden etkilenmiştir. İletişimsel Dil Öğretimi yöntemi de tıpkı diyalojik yöntem gibi öğrencilerin sadece dil bilgisi kurallarını öğrenmesini ve kelimeleri ezberlemelerini değil, dilde anlamlı ve etkili bir iletişim kurmayı amaçlamaktadır. Öğrencilere dil bilgisi kuralları doğal diyaloglar aracılığıyla öğretildiği için öğrenciler dilbilgisi kurallarını daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenirler.

Dil öğretiminde diyalogik yöntem de öğrencileri aktif katılıma ve etkileşime teşvik eden eylem odaklı yaklaşımlardan biridir. Eylem odaklı yaklaşımı iletişimsel yaklaşımdan ayıran en belirgin özellik öğrencinin bilgiye gündelik yaşamın içinden ulaşmasını sağlamasıdır (Sönmez, 2021). Bu da öğrencilerin sadece dilbilgisi kurallarını öğrenmeye değil aynı zamanda dili gerçek hayatta da rahatça kullanabilmelerini sağlar. Böylece öğrenci üzerinde baskıcı bir tutum hissetmez, daha rahat ve özgür hissettiği için düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebilir. Ayrıca diyaloglara katıldıkça, başarı sağladıkça öğrencinin ders içi motivasyonunun artacağı da öngörülebilir.

Son yıllarda diyalogsal öğretim giderek artan bir tartışma konusu haline geldi ve bazı yazarlar (Alexander, 2006; Nystrand vd., 1997) bunun öğrenciler için en büyük bilişsel potansiyeli barındırdığını, aynı zamanda öğretmenlerden de en fazlasını talep ettiğini öne sürdü (Lyle, 2008, s.1). Bakhtin'in temellerini attığı bu yöntemin ilerlemesinde Neil Mercer, Maximilian Berlitz ve Robin Alexander büyük rol oynamıştır. Berlitz metodunu geliştiren Maximilian Berlitz'e göre, öğrenilen dilin kullanılması ve öğrenilen dilde çalışmaların yapılmasının öğrencinin öğrenme sürecini hızlandırmada etkisi büyüktür. Öğrenciye müfredatın ezbere verilmesini değil, bilginin elde edilebilmesi için öğretmen ve öğrencilerin diyalog kurması gerektiğini savunmuşlardır.

Diyalojiyle ilgili günümüze daha yakın bir zamanda çalışmalar yapmış olan Robin Alexander'e göre (2008) diyalogik öğretim ortak katılımın olduğu, fikirlerin paylaşıldığı, konuşmaya katılanların birbirini desteklediği ve ortak bir hedef doğrultusunda ortak bilginin ortaya konulması demektir. Bu öğretim sırasında fikirler sorgulanır, kanıtlarla desteklenir, analiz edilir ve en sonunda bilgi keşfedilir. Bu etkileşimler sayesinde gelişen sınıf içi ilişkilerde de sadece öğretmen değil öğrenci de konuştuğu için bizlere tekrar Bakhtin'in diyalogta eşitliği savunan diyalogsallığını anımsatır.

Ancak sınıf içinde kurulan her diyalog diyaloji olarak tanımlanamaz. Sınıf içinde diyalogik bir konuşma gerçekleşebilmesi için ortak hedef ve amaçlar belirlenmelidir. Diyalogtaki sorular konuşmanın ilerlemesini, bilgi ve tecrübelerin paylaşılması veya farklı bir görüş varsa bilginin yeniden düzenlenmesini sağlar. Bakhtin'in (1986) diyalog için yazılarında belirttiği gibi, bir ifade, aynı anda hem daha önce söylenmiş bir kelimeye bir yanıt hem de gelecekteki bir kelimenin beklentisidir.

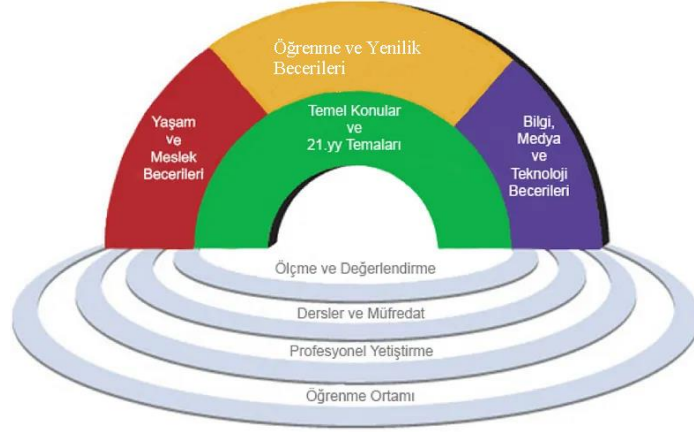
Sadece bilginin değil, bilgiyi kullanma becerisinin de önemli olduğu yaşadığımız yüzyılda, internetin ortaya çıkmasıyla ve hemen hemen herkesin internete ulaşımı sayesinde bilgiye ulaşım da kolaylaşmıştır. Bu da bilgi sahibi olmanın değil, bilgiyi kullanabilmenin önemini her geçen gün daha da önemli hale getirmektedir. Birçok doğru bilginin olduğu internette, yanlış bilgilerin de yer almasından dolayı, analiz etme, sentezleme, sorgulama ve değerlendirme becerilerini kazanmak bilgi sahibi olmaktan daha da önemli bir hale gelmektedir. Ayrıca teknolojik gelişmeler ve ülkeler arası etkileşim kurmanın kolaylaştığı günümüzde dünyanın herhangi bir ülkesinde yaşayan biriyle iletişim kurmak durumunda kalmak bizlere bilgi sahibi olmanın değil, bilgiyi kullanabilmek ve etkili iletişim kurabilmenin önemini göstermektedir. Farklı ülke vatandaşlarıyla iletişim kurabilmek için gereken yabancı dil kullanımını da öğrenmenin ötesinde göstermek gerekir. Bunun için öğretim sırasında konuşmak, detaylandırmak, sorular sormak ve sorulara uygun cevaplar verebilmek, bu cevapları gerekçelendirmek son derece önem arz eder. Partnership for 21st Century Skills 2006'e göre, değişen şartlarla günümüzde yaşamımızı idame ettirebilmek için bazı yetkinliklerin olması gerekmektedir.

Bunlar:

- *Öğrenme ve Yenilik Becerileri:* Bu beceriler iletişim ve işbirliği becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve yeniliği uygulama becerileridir. İnternet kullanımı sayesinde dünyanın dört bir köşesinde yaşayan insanlarla iletişim kurma şansına sahibiz. Bu yüzden her biri farklı fikir ve görüşe sahip insanlarla iletişim kurma becerimizin olması gerekir. Değerler ve niyetlerin kültür yapısına göre farklı olabileceğini göz ardı etmeden iletişim kurabilmek için öncelikle iyi bir dinleyici olunmalıdır. Ayrıca iletişim kurmanın bir amacının olması ve bunun farkında olarak iletişim kurmaya çalışmak iletişimi daha üst boyuta taşıyacaktır. İşbirliği içinde çalışılırken birlikte çalışmanın sorumluluğunu almak ve herkesin bireysel hak ve değerlerine saygılı olmak gerekir. Duruma uygun olan çeşitli akıl yürütme ve sorgulama becerilerinin kullanılması iletişimde büyük önem taşımaktadır. Kanıtlar ve iddialar doğru bir şekilde analiz edilebilmeli, farklı bakış açıları değerlendirilip bunların sentezinin yapılabilmesi doğru bilgiye ulaşabilmek için önemlidir. Ayrıca çeşitli bakış açılarını içeren ve çözüm odaklı sorular sormak problem çözmede yardımcı olur. Beyin fırtınasından yararlanmak, farklı düşüncelere karşı duyarlı olmak yaratıcılığa yardımcı olacaktır.
- *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri:* Bu beceriler bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığıdır. Yaşadığımız yüzyılda

yetkin olabilmek için bilgi, medya ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme becerimizin olması gerekir. Teknolojinin hızlı gelişmesiyle beraber çok fazla bilgiye erişebilmekteyiz ancak bilgilerin güncel olup olmadığını sorgulayabilmeli ve koşulsuz bir şekilde bilginin doğruluğuna da inanmamız gerekir. Çünkü internet ortamında büyük çoğunlukla doğru bilgiler olmasına rağmen kimi zaman yanlış yönlendiren bilgilerle de karşılaşabilmekteyiz. Medya mesajlarının nasıl oluşturulduğu ve bireylerin nasıl aynı mesajları farklı yorumladığına dikkat edilmelidir. Birbirinden farklı örf, adet ve geleneklere sahip insanların aynı mesajları farklı yorumlayabileceği de göz ardı edilmemelidir.

- *Yaşam ve Kariyer Becerileri:* Bu beceriler esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve mesuliyet, liderlik ve sorumluluktur. Yaşamda; değişikliklere uyum gösterme, esnek olma, hedef belirleme, zamanı yönetme, bağımsız çalışma, başkaları ile etkili iletişim kurma ve birlikte çalışma, proje ve çözüm üretme, sorumluluk ve lider olma; yaşam boyu ihtiyaç duyduğumuz temel becerilerdir (Gelen, 2017, s.9). Daha önceki yüzyıllarda icatlar ve gelişmeler arasında uzun yıllar varken, yaşadığımız çağda her geçen gün hayatımıza farklı bir yenilik ekliyoruz. Böyle bir zamanda yaşarken değişime direnmemek, uyum gösterebilmek en önemli becerilerden biri olacaktır. Aynı zamanda farklı kültürlerden insanların bir araya gelmesi veya bir arada çalışmasına olanak veren teknoloji sayesinde farklı kültürlerle adapte olma ve çalışmalara uyum sağlama becerisine sahip olmak faydalı olacaktır. Bu süreçte daha verimli yaşamak için de hayat boyu öğrenme konusunda kararlı olmak gerekir. Farklı fikir ve değerlere karşı açık görüşlü olmak da insanın ufkunu açarak yenilik ve kalite için yol gösterici olabilir. Bu bağlamda, eğitimde iletişim becerilerinin kullanımının ve eleştirel düşüncenin mutlaka olması gerektiğini savunan diyalojik yöntemin önemi bir kez daha dikkat çekmektedir.



Şekil 2.1: 21.yy öğrenme ve yenilik becerileri (Gelen, 2017)

21. yüzyıl becerilerini, Van Laar ve diğerleri (2000) mevcut ekonomide eğitim ve iş yeri ile ilişkili beceriler olarak tanımlarken Anagün (2018) ve Voogt ve Roblin (2012) bu becerileri bireylerin 21.yüzyıl gerçeklerine ve şartlarına uyum sağlayabilmeleri ve etkin birer vatandaş olarak bilgi toplumuna katkıda bulunabilmeleri için ihtiyaç duydukları beceriler olarak tanımlar (URL- 8).

Teknolojinin gelişmesiyle beraber yaşadığımız çağda sadece mesleğe özgü becerilerin öğretilmesi yetersiz kalmakta, aynı zamanda öğrencilerin başarılı olabilmesi için 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu yeni becerilere sahip olmaları beklenmektedir. 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimiyle akademik başarının da arttığına dair çalışmalara rastlamak mümkündür.

2.2. Bakhtin ve Diyaloji

Günümüzde diyalojik yöntem denildiğinde ilk akla gelen Michail Mikhailoviç Bakhtin, dil, edebiyat ve kültür üzerine geliştirdiği yenilikçi yaklaşımlarla 20. yüzyılın en etkili Rus edebiyat eleştirmenleri ve dil filozoflarından biri olarak kabul edilir. Tekil anlam ve otorite kavramlarını sorgulamış, bunun yerine bağlama ve çoklu bakış açılarına dikkat çekmiştir. Eleştirel söyleme kazandırdığı ve günümüzde yaygın olarak kullanılan "Diyalogculuk" ve "heteroglossia (çok dillilik)" gibi temel kavramlar, onun edebiyatı seslerin, anlamların ve dillerin karşılıklı etkileşimi olarak görmesini yansıtmakta ve dilin statik bir sistemden ziyade dinamik bir etkileşim olarak karmaşıklığını vurgulamaktadır. "Diyalogsal İmgelem" adlı eserinde Bakhtin, diyalogculuk analizini heteroglossia kavramıyla genişletir. Bakhtin, heteroglossia'yı, ifadelerin bir melezinden karmaşık bir birlik yaratan, dünya görüşlerinin dil

aracılığıyla harmanlanması olarak tanımlar. Heteroglossia, aynı dildeki farklı katmanları (sosyal, mesleki, lehçeler, jargon vb.) ifade eder (Haidar,2020,s.3).

Diyalojik sözcüğünü Rus edebiyat eleştirmeni Mikhail Bakhtin, ortak bir zemin bularak çözümleyemeyen tartışmaları adlandırmak için türetmiştir (Çepni,2021,s.6). Eğitimde ve dil öğretiminde Bakhtin'in diyaloji anlayışı önemli bir yer tutar. Bakhtin, öğrenme için önemli olan *Otoriter Söylem* ve *İçsel İkna Edici Söylemi* birbirinden ayırır. Otoriter söylem; tartışılmazdır, resmi müfredatlarda ve ezberci eğitimlerde görülür. İçsel İkna Edici Söylem ise öğrencinin kişisel görüşleriyle ilgilidir ve öğrencinin kendi anlamını yaratması için diyalog kurmasını gerektirir. Bakhtin, tüm bilgiyi sağlayan tek bir sesi temsil eden monoloji kavramının aksine bireyselliliğe ve yapısalcılığa karşı çıkarak diyaloji kavramını, dilin ve anlamın sosyallik ve etkileşim gerektirdiğini belirterek, etkileşim ve sohbet yoluyla anlam yaratma olarak tanımlar. Bakhtin'e göre dil, tek bir kişinin tekelinde olmayan, sosyal ve kültürel bağlam içinde sürekli etkileşim halinde gelişen bir olgudur. Bu bağlamda, anlamın üretimi hiçbir zaman tek sesli (monolojik) bir süreç değildir. Bunun yerine, her kelime ve her söylem, geçmişte söylenmiş olanlarla ve gelecekte söylenecek olanlarla diyalog içindedir.

Sadece öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımının yapıldığı ve bu yüzden gerçek diyalogun gerçekleşmesini engelleyen monolojik yöntemi eleştiren Bakhtin, bu bakış açısıyla diyalogu yalnızca karşılıklı konuşma olarak değil aynı zamanda anlamın oluşmasını sağlayan bir süreç olarak adlandırır. Bakhtin'e göre her insan, sosyal etkileşimlere direnmeyi, onlarla yüzleşmeyi ve onlardan kişisel bir anlam çıkarmayı sever. Bu yüzden Bakhtin, oybirliğiyle bir anlaşma aramak yerine, her kültürel grubun içindeki bireysel kişiliği vurgular (Nesari, 2015, s.2).Diyalogsal söylemde ise, iletişim öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci şeklinde kurulabilir. Tek yönlü görüşten ziyade ortak görüşe önem verilir ve diyaloga katılanlar ortak bir işbirliği içinde bilgilerini paylaşabilir ya da bilgilerine yeni bilgiler ekleyebilirler. Ayrıca kendi deneyimlerinden bahsederek kişilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olmaktansa, anlamı aktif olarak oluşturduğu, farklı bakış açılarıyla etkileşimde bulunduğu bir öğrenme ortamı diyalojiye dayanır.

Bakhtin'e göre, açık uçlu, kapanmamış diyalog, insan yaşamının sözsel ifadesini dışı vuran tek uygun biçimdir. Yaşam doğası itibariyle diyalojiktir. Yaşamak bir diyaloga dahil olmak

demektir.” (Bakhtin, 1984b, s. 293). Ayrıca diyalog olabilmesi için birine karşı konuşmanın gerçekleşmesi gerekir, bu da konuşan ile dinleyen arasında bilincin açık olmasını gerektirir. Bakhtin, en merak uyandıran ve meydan okuyan Sokratik diyalogların, antik ve ortaçağ karnaval geleneklerine dayandığını savunur. Karnavalda, aile, gruplar, dernekler, kurumlar, gelenekler ve toplum tarafından üretilen insanlar arasındaki hiyerarşik mesafeler de dahil olmak üzere normal yaşam askıya alınır (Chatterjee, 2022, s.2). Burada insanlar eşit sayılır ve statüler yok sayılarak, kendi içsel konuşmalarını ve bakış açılarını halk enerjisiyle beraber ortaya çıkarırlardı.

Diyaloğun diğer kişinin susturulmasını ve ötelenmesini engellediğini savunan Bakhtin, diyaloglar sayesinde anlamlara yeni anlamlar eklendiğini ve böylece konuşmanın derinleştiğini ya da farklılaştığını belirtir. Bakhtin’e göre, "Diyalogculuk bir cevaba doğru devam eder. Canlı konuşmadaki kelime doğrudan, açıkça gelecekteki bir cevap-kelimeye yöneliktir: bir cevabı kışkırtır, onu öngörür ve kendini cevabın yönünde yapılandırır" (Bakhtin, 1981, s.280). Çünkü diyalojik cevaplar evrensellikten çok kişilerin bakış açılarına göre şekillenir.

Bireyin bilgiyi tek başına elde edemeyeceğini, bunun ancak sosyal bir ortamda karşılıklı fikir alışverişiyle elde edilebileceğini savunan diyalojik yöntem sayesinde öğrenci sadece bilgiyi almaz aynı zamanda sürece katılır ve sorgulayarak sürece katkı sağlar. Mortimer ve Scott (2003) çalışmalarında konuşmanın, anlam oluşturma sürecinin ve dolayısıyla öğrenmenin merkezinde yer aldığını ifade eder. (Yüceer, 2020, s.2)

2.3. Vygotsky’nin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı ve Diyalojik Yöntem Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

İnsanlık tarihi boyunca, insanın gelişimiyle ilgili en çok merak edilen konulardan biri onun bilişsel gelişiminin nasıl olduğudur. Bunun için birçok farklı çalışmalar yapılmış, birçok kuram bulunmuştur. Bunlardan biri de Lev Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacılık kuramıdır.

Vygotsky (1978, 1999), doğuştan gelen ve dışsal uyaranlar tarafından kontrol edilen temel zihinsel süreçlerin (bellek kapasitesi, dikkat gibi), sosyal olarak anlamlı eylemler (Tätigkeit) aracılığıyla niyetel (intentional) yüksek zihinsel süreçlere (üstbellek, seçici dikkat gibi)

dönüştürüldüğünü düşünür (Yıldız, 2014, s.14).

Lev Vygotsky, öğrenmenin sadece bireyin değil aynı zamanda toplumun özelliklerinin de etkili olduğu sosyal bir süreç olduğunu savunur. Sosyal yapılandırmacılığa göre, öğrenmede dilin ve kültürün önemi büyüktür ve Vygotsky'e göre, öğrenme pasif bir süreçten daha çok aktif bir süreçte gerçekleşir ve bilgi sosyal etkileşimle oluşur. Sosyal yapılandırmacılık, bilgi edinme sorumluluğunu öğretmenden öğrenciye kaydırmakta ve aynı zamanda öğrenciyi pasif bir dinleyiciden aktif bir katılımcıya ve birlikte öğrenenler arasında bilginin ortak yapıcısına dönüştürmektedir (Akpan vd., 2020, s.51).

Sosyal yapılandırmacılığa göre, sosyal etkileşim, psikolojik gelişimin en önemli şartıdır. Sosyal yapılandırmacılığı diğer kuramlardan ayıran en önemli özellik, bilginin birey tarafından alınmadığı, bilgiye bireyin aktif katılımı sonucu çevreyle etkileşim kurularak ulaşıldığını savunmasıdır. Böylece bilgi ve anlam sadece bireysel olarak değil aynı zamanda sosyal gerçeklerle, toplumsal deneyimler ve kültürle şekillenerek elde edilir. Sosyal yapılandırmacılığa göre eğitimin önceliği bireysel yapılandırmacılık değil, bir topluluk içinde beraber anlam oluşturmak ve bu anlamı geliştirmektir. Düşüncenin dil tarafından içinde bulunulan toplum ve kültür tarafından belirlendiğini savunan Vygotsky, öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyi tek başına yeterli bulmaz. Bu sebeple akranların birbiriyle ilişki içinde olduğu, farklı bakış açılarının karşılıklı müzakere edilebildiği öğrenme ortamları oldukça önemlidir (Öncü, 2017, s.3). Öğrenmede sonuca değil sürece önem veren sosyal yapılandırmacılık kuramına göre öğretmen ve öğrenciler bilgiyi beraber oluştururlar ve bu süreçte öğretmenin görevi sürece rehberlik etmektir. Bu bağlamda, birey içinde bulunduğu çevreyi kendine göre içselleştirir ve burada olanlar bireylerin zihinsel süreçlerine şekil verir.

Sosyal yapılandırmacılık, öğrenciler arasında etkileşim, tartışma ve paylaşım dayandığı için işbirlikli öğrenme olarak da adlandırılır. Vygotsky (1979)'nin “yakınsal gelişim alanı” (zone of proximal development) olarak açıkladığı alanda; kişi sosyal etkileşim içerisinde bilgiyi yapılandırmakta ve bilişsel yapıları içselleştirmektedir (Ertürk ve Koşar, 2023, s.3). YGA, kişiye özel öğretimin ve öğrenmenin dinamik doğasının önemini vurgular, burada öğrencinin potansiyeli işbirliği ve iskele kurma yoluyla gerçekleşir (Yıldız, 2025, s.7).

YGA'ya göre, öğrenci kendi başına yapabileceği şeyden çok daha fazlasını daha bilgili birisinin desteğiyle yapabilir. Buna göre birey, kendi potansiyelinin en üst düzeyine ancak

sosyal bir ortamda ulaşabilir. Vygotsky' e göre, çocuklar yetişkin bireylerle ya da başka çocuklarla birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri güçlenerek artar (Eroğlu, 2023, s.5). Diğer bir ifadeyle sosyal seviyedeki bir bilginin kişisel bir bilgiye dönüşmesi için yakınsal gelişim alanı içerisinde olması gerekmektedir (Ertürk ve Koşar,2023, s.3).



Şekil 2.2: “Yakınsal gelişim bölgesi” (URL-9)

Sosyal yapılandırmacılık kuramına göre bireyin bilişsel olarak gelişmesi ve bilgiyi şekillendirmesi için çevre büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin sürekli etkileşim halinde olması gerekir. Çünkü sosyal yapılandırmacılık kuramına göre, birey bilgiyi sadece zihninde oluşturmaz, sosyal etkileşimlerde bulunarak düşüncelerini ve bakış açısını yenilen yapılandırır ve paylaşır. Bu süreçte, öğretmenin rolü, öğrencinin bilgiyi keşfetmesine ve oluşturmaya rehberlik etmektir. Böylece bilgi edinme sorumluluğunu üstüne alan öğrenci, sadece dinleyici değil aktif katılımcı olarak bilgisini paylaşabilir ya da dönüştürebilir. Buna ek olarak Vygotsky, öğretim ve kişisel gelişimin paralel gitmediğini, öğretimin bir adım önde olduğunu varsayar ve sosyal çevrenin bireye öğretimini bu anlamda kendi kendine öğrenme davranışından daha gerekli ve önemli bulur (Ünal, 2023, s.10).

Her iki yaklaşım da öğrenme ve bilişsel gelişim süreçlerinde sosyal ve dilsel boyutlara verdikleri merkezi önemle bilinir ve temelinde sosyal etkileşim yatar. Vygotsky öğrenme için sosyal etkileşim ve dilin önemini vurgularken, diyalojik yöntem bu ilkeleri eğitim uygulamalarına dönüştürerek “nasıl” sorusuna cevap verir. Vygotsky, bilginin bireyin sosyal çevresiyle etkileşimiyle ortaya çıktığını savunurken, diyalojik yöntem ise öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşim içinde olmaları gerektiğini savunur. Vygotsky'e göre, dil öğrenme sürecinde bilişsel süreçlerin yeniden yapılanmasını sağlar, diyalojik yöntem ise öğrenme için konuşmanın anlam oluşturma özelliğinden faydalanır. Dilin hem araç hem de

ürün olması bu iki yaklaşım arasındaki en temel noktadır. Vygotsky’a göre, bilgi bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşturulur ve içselleştirilir, diyalojik yöntemde ise öğrenciler tartışma, diyalog ve ortak çalışma gerektiren projelerle beraber bilgiyi oluştururlar. Vygotsky’ın sosyal yapılandırmacılık kuramının en önemli ilkelerinden biri olan yakınsal gelişim alanı da diyalojik yöntemin en önemli parçalarından biridir. Daha bilgili birinin rehberliği eşliğinde öğrencinin potansiyelinin en üstüne çıkmasını amaçlayan yakınsal gelişim alanı ilkesi diyalojik yöntemde öğretmenlerin öğrencilere diyaloglarında rehberlik etmesiyle hayat bulur.

Diyalojik yöntemde sosyal yapılandırmacılık kuramına göre özellikle iki ilke dikkat çeker. Bunlardan ilki öğrenmenin sosyal etkileşimle gerçekleşmesi, diğeri ise öğrencilere diyaloglara katılım imkânı vermesidir. Böylece öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini deneyim yoluyla kullanabilme imkânına sahip olurlar (Hajhosseiny,2012).Özellikle, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamları gerçek yaşama yakın uygulamaları hayata geçirmekte ve öğrenenlerin bu gerçek yaşama yakın ortamlarda dış dünya ile sosyal etkileşimler kurmalarına imkân sağlamaktadır. Okulların temel amacının sosyal öğrenme ortamları yaratmak olduğu dikkate alındığında öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz parçası olan sosyal yapılandırmacı yaklaşımı diyalojik yöntemle tekrar hayat bulur.

Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacılık kuramı ve diyalojik yöntem ne kadar birbirine benzese bile aralarında bazı farklılıklar vardır. Diyalojik yöntem bir uygulama biçimi iken, sosyal yapılandırmacılık kuramı öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir çerçevedir. Diyalojik yöntem daha çok toplu bir arayaşma odaklanırken, Vygotsky’nin kuramı ise bireysel bilişsel gelişimin sosyal kökenlerini açıklar. Diyalojik yöntemde etkileşim ve dil, toplu söylemin araçları ve ortamları olarak hizmet ederken, sosyal yapılandırmacılık kuramında dil, bilgiyi sosyalden bireye taşıyan ve düşünceyi şekillendiren temel bir bilişsel araçtır.

2.4. Robin Alexander’a Göre Diyalojik Yöntem

“Diyalojik yöntem” kavramını literatüre kazandıran Robin Alexander’a göre diyalojik yöntemde öğrenci ve öğretmenlerin özgürce düşüncelerini ifade edebilmesinin yanı sıra konuşmanın kalitesi de önemlidir. Ancak Alexander (2018), küçük grup tartışması veya 1998’de İngiltere hükümetinin Ulusal Okuryazarlık Stratejisi tarafından zorunlu kılınan ‘etkileşimli tüm sınıf öğretimi’ aracılığıyla konuşmadan en üst düzeyde verim alınmasının

tek bir doğru yolu olduğunu kabul etmez. Çünkü Alexander’a göre, her sınıfın koşulları birbirinden farklıdır bu yüzden öğretmen hazırlık yaptığı dersi öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre belirlemeli, belirlediği hedeflerin nasıl uygulanacağını planlamalıdır. Rehberlik ettiği bu plana da öğrencileri belirli bir düzende dâhil etmelidir.

Alexander tarafından oluşturulan Tablo.2.2’ye göre, diyalojik yöntemin kullanıldığı bir öğretim süreci dört maddeye sahiptir. Bunlar: Gerekçeler, ilkeler, repertuvarlar ve göstergelerdir. Repertuvarlar, işleyişin en önemli parçasıdır. İlkeler ve göstergeler tarafından yönlendirilir ve yenilenirken, gerekçeler onların çıkış noktasını sağlar(Alexander,2018,s.5).

Tablo 2.2: Diyalojik öğretim çerçevesindeki öğeler (Alexander, R. ,2018)

Gerekçeler	İletişimsel, Sosyal, Kültürel, Politik/sivil, Psikolojik, Nörobilimsel ve Pedagojik
İlkeler	Kolektif, Karşılıklı, Destekleyici, Birikimlilik ve Amaçlı.
Repertuvarlar	Bütün sınıf; grup çalışması (öğretmen liderliğinde), grup çalışması (öğrenci liderliğinde),bire bir (öğretmen-öğrenci), bire bir (öğrenci-öğrenci)
• Etkileşimli Ortamlar	
• Günlük konuşma	İşlemsel, Açıklayıcı, Sorgulayıcı, Keşfedici, İfade Edici ve Değerlendirici.
• Öğrenme konuşması	Anlatma, Açıklama, Varsayımda bulunma /Tahmin yürütme, Hayal etme, Keşfetme/Araştırma, Analiz Etme, Değerlendirme, Sorgulama/Soru sorma, Gerekçelendirme, Tartışma, Tartışma/ İddia Etme.
• Öğretim konuşması	• Ezber, Tekrarlama, Talimat, Açıklama, Tartışma, Diyalog.
• Soru Sorma	• Karakter, Yanıt ipucu, Katılım ipucu, Bekleme/düşünme süresi, Geri bildirim, Amaç ve Yapı.

Tablo 2.2 devam ediyor. Diyalojik öğretim çerçevesindeki öğeler

• Genişletme	• Düşünme zamanı, Daha fazlasını söyleme, Yeniden seslendirme, Yeniden ifade etme/tekrar etme, Muhakeme kanıtı, Meydan okuma veya karşı örnek, Katılma/katılmama, Ekleme ve Başkasının ne demek istediğini açıklama.
Göstergeler	

İlk dört gerekçe, pragmatizm tarafından desteklense de, etik pozisyonlar alır. Bunlar, çocukların iletişim kurabilmeleri, ilişkiler kurabilmeleri, kültürlerine katılabilmeleri, kolektif kimliği ve uyumu değerli bulabilmeleri ve ilgili ve aktif vatandaşlar olabilmeleri gerektiğini savunur (Alexander,2018, s.6). Sonraki gerekçeler olan psikolojik, nörobilimsel ve pedagojik gerekçeler ise konuşma ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

Alexander'a (2008a) göre, diyalojik yöntemden bahsedebilmek için yöntemin bu ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, birikimlilik ve amaçlılık ilkelerini mutlaka taşıması gerekir.

- *Ortaklaşalık*: Öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket etmesidir. Bu, bilginin tek taraflı aktarımı yerine, ortak bir çabayla inşa edildiği bir ortam yaratır.
- *Karşılıklılık*: Öğretmen merkezli sınıf ortamlarının aksine, iletişimin sadece öğretmen-öğrenci arasında sınırlı kalmasına karşı çıkarak, iletişimin öğrenci-öğrenci arasında da olmasını vurgular. Bu ilkeye göre, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini, fikir alışverişinde bulunmaları gerekir.
- *Destekleyicilik*: Sınıf ortamında fikirlerin özgürce ifade edilmesini ve ortak bir anlayışa ulaşmada karşılıklı yardımlaşmayı ifade eder (Yüceer,2020,s.3). Bu, öğrencilerin yanlış cevap verme korkusu taşımadan düşüncelerini paylaşabildiği güvenli bir alan oluşturmalarına yardımcı olur.
- *Birikimlilik*: Ortaklaşalık, karşılıklılık ve destekleyicilik ilkelerinin birleşimiyle anlamın sürekli olarak güncellenmesi, geliştirilmesi ve yeniden üretilmesini kapsar (Yüceer,2020,s.4). Böylece öğretmen ve öğrenciler, birbirlerinin düşüncelerinin üzerine kendi fikirlerini ekleyerek konuyu genişletebilir ya da derinleştirebilirler.

- *Amaçlılık*: Öğretmenin sınıf içi konuşmalarının, eğitim müfredatına göre belirlenmesidir. Bu konuşmalar sohbet olmaktan öte, belirli öğrenme konularına göre düzenlenmelidir.

Diyaloğun en çok ortaklaşalık, karşılıklılık ve destekleyiciliğin olduğu sınıf ortamında geliştiğini belirten Alexander'a göre öğrenci burada ortak yaratılan bir alanla fikirlerini karşılık bularak ifade edebilir ve destekleyicisi olduğu zamanda diyalog ilerleyebilir ve ortaya yeni görüşler çıkabilir. Ancak bunların olabilmesi için öğrencilerin belirli bir hazırbulunuşluk seviyelerinde olmaları gerekir. Amaçlılık ilkesi ise bu konuşmaların hepsinin aynı zamanda bir eğitim amacı olduğunu gösterir.

Repertuvarlardan ilki olan etkileşimli ortamdan bahsedecek olursak, sınıflarda diyalogun öğrenci-öğretmen ya da öğrenci-öğrenci etkileşimiyle gerçekleşeceğini söyleyeceğini söyleyebiliriz. Bu etkileşimler tüm sınıfın katılmasıyla, grup çalışmasıyla ya da öğrencilerin bireysel iletişim kurmasıyla olur.

- Tüm sınıf öğretimi (öğretmen-öğrenci)
- Grup çalışması (öğretmen-öğrenci, öğretmen liderliğinde)
- Grup çalışması (öğrenci-öğrenci, öğrenci liderliğinde)
- Bire bir (öğretmen-öğrenci)
- Bire bir (öğrenci-öğrenci ikilileri)

Ayrıca, grup tartışması, tüm sınıf öğretimi ve eşli konuşmanın belirgin sosyal, iletişimsel ve duygusal getiriler sunmasına rağmen, uyguladıkları bilişsel kaldıracın, her organizasyonel formun diğerlerinden farklı fırsatlar ve kısıtlamalar içermesine rağmen, takip edilen konuşmanın karakteri ve kalitesine daha fazla bağlı olduğunu hatırlatır (Alexander, 2018, s.8).

Repertuvarlardan ikincisi olan günlük konuşma, bizlere günlük iletişimin olması ve devam edebilmesi için işlemsel, açıklayıcı, sorgulayıcı, keşfedici, ifade edici, değerlendirci olmak üzere altı kategori olması gerektiğini vurgular. Bu repertuvara göre, öğrencilere okullarda sosyal iletişimi devam ettirebilme, açıklama, iletişimin devamında sorgulayıcı sorular sorma, fikirleri keşfetme, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve bu iletişim sonrasında ortaya çıkan görüş ve düşünceleri değerlendirme özelliklerinin kazandırılması gerekir. Ancak etkili bir şekilde öğretmek için, öğretmenlerin kendileri de bu en temel aralığı ustalaşmalı,

modellemeli ve kullanmalıdır; geleneksel öğretimin yukarıdaki dördüncü ve beşinciye atlama eğilimine karşı uyanık kalırken, diğerlerinin kapsamını kısıtlamalıdır (Alexander, 2018, s.8).

Diğer bir repertuvar olan öğrenme konuşmasına göre öğrenci konuşması anlatma, açıklama, varsayımında bulunma, hayal etme, keşfetme, analiz etme, değerlendirme, sorgulama, gerekçelendirme, tartışma ve argüman geliştirme şeklinde olabilir. Aynı zamanda bu konuşmaların gerçekleşmesi için öğrencilerin geliştirmesi gereken bazı şartlar vardır. Bunlar:

- Dinleme
- Duydukları hakkında düşünme
- Başkalarına düşünceleri için zaman tanıma
- Alternatif bakış açılarına saygı duyma

Öğretmenlerin günlük konuşma ve öğretim konuşmalarının tercih etmesi gerektiği göz ardı edilemez. Ancak öğretimde daha az zamanımız varsa ezberletme, tekrar ettirme, talimat verme, açıklama yapma, tartışma ve diyalog gibi konuşma stratejilerini kullanabiliriz. Bu stratejileri karşılaştırdığımızda öğretmenlerin genel olarak en çok tekrar ettirmeyi kullandığını gözlemleyebiliriz. Yukarıdaki spektrum, uluslararası sınıf gözlemleri ve video analizleri (Alexander, 2001) sonucunda ortaya çıkmıştır ve "aktarım" ile "keşif" – yani çocuklara söyleme ile kendi kendilerine bulmalarına izin verme – arasındaki bilindik karşıtlığa hem ampirik hem de kavramsal bir düzeltme görevi görmektedir (Alexander, 2018, s.9).

Diğer bir repertuvar olan sorgulama ise şu şekilde kategorilendirilmiştir.

- *Karakter:* Sınav, özgün.
- *Yanıt ipucu:* Öğrencinin derse katılmak için istekli olması (bunu söz almak için elini kaldırarak belli edebilir), öğretmenin belirli bir öğrencinin adını söyleyerek cevaplandırmasını istemesi.
- *Katılım ipucu:* Aynı soru sınıf içinde soru-cevap şeklinde herkese sorulabilir, öğrenci sayısını sınırlandırarak daha uzun ve derin konuşmaların yapılması.
- *Bekleme/düşünme süresi:* Cevapların anında ya da düşünülerek verilebilmesi.

- *Geri bildirim:* Yeniden yapılandırılarak ya da değerlendirilerek geri dönüş sağlanması.
- *Amaç:* Ortaya çıkarmak, hatırlatmak, geliştirmek, araştırmak, yönetmek.
- *Yapı:* Kapalı, açık, yönlendirici, dar, tartışmacı(Alexander, 2018, s.10).

Sınıfları genel olarak incelediğimizde, sınıflarda soruların çoğunun öğretmenler tarafından sorulduğunu gözlemleyebiliriz. Diyalog odaklı bir sorgulamada öğretmenler değil öğrencilerin soru sormaları sağlanmalı, soru sormaları için teşvik edilmeli, gerekirse eğitilmeliler.

Beşinci repertuvar, Nystrand vd. (1997) tarafından yapılan ‘sınav’ ve ‘özgün’ sorular arasındaki ayrımla başlar. Öğretmenin sorduğu sorular ve niyetiyle ve öğretmenin öğrenci cevaplarını başlatma ve ele alma tercihiyle bu ayrım yapılabilir. Ancak, soruları kimin sorduğuna bakmadan, sorgulama amaç ve yapısıyla repertuvar sona erer (Alexander, 2018).Alexander’in 2004’te oluşturduğu diyalogsal öğretim çerçevesinde yer almayan bu repertuvar 2012’de Michaels ve O’Connor tarafından geliştirildikten sonra yazarların izni dâhilinde bu çerçeveye dâhil edilmiştir. Genişletme alanında öğretmenin öğrencileri nasıl yardımcı olacağı vurgulanmıştır. Bunlardan ilki olan düşüncelerini paylaşma, genişletme ve açıklama alanında öğretmenler öğrencilerine düşüncelerini ifade edebilmeleri için belirli bir düşünme süresi tanıyarak, onları konuşmalara teşvik edip onların düşüncelerini dile getirmeleri için daha fazla konuşmalarını sağlayarak ve onların söyledikleri tekrarlayıp teyit ederek onlara yardımcı olabilirler.Yine birbirlerini dikkatle dinleme aşamasında öğrencilerin söylediklerini tekrar ifade ederek onları dinlediklerini öğrencilerine belli etmiş olurlar.Akıl yürütme aşamasında,öğrencilerinden bu düşüncelerine dair kanıt istemeleri veya öğrencilerin bu düşüncelerine karşı çıkararak veyahut onlara karşıt örnekler sunarak konuşma sürecini genişletebilirler.Başkalarıyla birlikte fikir yürütme aşamasında,konuşmaya sınıfın diğer üyeleri katılabilir.Katılma/katılmama nedenleri açıklanabilir,konuşmalara eklemeler yapılabilir,başka öğrencilerin konuşmalarının ne demek istediği açıklanarak süreç genişletilebilir.

Sorgulamanın devamı olan bu repertuvarda, öğretmenler öğrencileri konuşmaya dâhil ederek bir konuşma zinciri oluşturur. Bu sayede hem konuşma ilerler hem de öğrenciler de sürece dâhil oldukları için daha akılda kalıcı bilgiler elde edilebilir.

- Öğrencileri düşünmeye ve farklı şekillerde düşünmeye teşvik eden etkileşimler.

- Basit hatırlamanın ötesine geçen sorular.
- Sadece alınmak yerine doğrulanmış, takip edilen ve üzerine inşa edilen yanıtlar.
- Değerlendirmenin yanı sıra düşünmeyi ilerleten geri bildirim.
- Parçalanmak veya erken kapanmak yerine genişletilen katkılar.

Göstergeler çerçevesinde, diyalogsal öğretimin nasıl görüldüğünü açıklayan 61 gösterge listesiyle bu tablo tamamlanmıştır. Bu göstergeler nasıl olduğunu, en iyi hangi koşullarda uygulanacağı ve diyalojik konuşmanın özelliklerini kapsar. Genel olarak göstergeleri öğrencileri düşünmeye, farklı yönlerden bakmaya teşvik eden diyaloglar kurmak, sadece bilgiyi almak değil, alınan bilgilerin üstüne yeni bilgiler eklemek, geri dönütler vererek düşünmeyi ve konuşmayı devam ettirmek, kısa cevaplar yerine genişletilen cevaplar ve diyaloglar kurmak olarak özetleyebiliriz.

2.5. Motivasyon

Motivasyonun tam tanımı için genel bir birlik kurulamasa da ünlü eğitimciler motivasyon için farklı tanımlamalar yapmışlardır. Bu eğitimcilerden biri olan Slavin (2000), motivasyonun ihtiyaçların ve isteklerin, davranışın yoğunluğu ve yönü üzerindeki etkisi olduğunu belirtmiştir(s.327).Elliot ve Covington'a göre (2001) motivasyon insanların davranışları, istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda gerekçeler sunar. Gardner(1985) ise motivasyonun gerçekleşmesi için amaç, gerçekleşmesi için çaba harcanan bir davranış, amaca ulaşma isteği ve yapılacak çalışmaya karşı olumlu bir tutumun olması gerektiğini belirtir.

İçinde bulunduğumuz çağ, bizden hazır bilgiye sahip olmamızı değil, öğrendiğimiz bilgiyi kullanabilmeyi, bilgileri eleştirel düşünce süzgecinden geçirerek doğru bilgiyi bulmaya, öğrenmeyi öğrenebilmeye teşvik eder. Yüzyıllardır süre gelen öğretmen-merkezli eğitimin tersine öğretim sürecinde merkeze öğrenciyi alan yeni yaklaşımlar öğretmene öğretim sürecinde öğretenden daha çok rehberlik etme misyonu yüklemiştir. Bu süreçte öğrenciden öğretim sürecinde aktif olması beklenir. Ancak öğrencinin aktif olabilmesi için öğrenciyi güdüleyen bir gücün ve motivasyonun öğretim sürecini daha da verimli hale getirebileceği düşünülebilir. Çünkü öğrenme, öğrencinin öğrenmeye istekli olması, öğreneceği konunun ilgisini çekmesiyle daha da kolaylaşır. Akademik motivasyon arttıkça öz-yeterlik (Aydın, 2016; Ates ve Saylan, 2015; Usta, 2017; Makhabbat, Çoklar ve Gündüz, 2018), akademik

performansın (Arioğul, 2009; Atay, Malkoç ve Bağcı, 2020; Koca ve Dadandı, 2019), olumlu tutumların (Filiz ve Durnali, 2020; Özgenel ve Deniz, 2020; Tasgin ve Coskun, 2018) ve farkındalığın (Gürdoğan, Kınıcı ve Aksoy, 2021) da arttığı gözlenmiştir (Yurt, 2022, s.2).

Bireyin gösterdiği davranışların temelinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon veya motivasyonsuzluk bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).Konunun ilgisi dahilinde bireyin gösterdiği davranışların temelinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon veya motivasyonsuzluk bulunmaktadır. Öğrencinin istekli olmaması ya da öğreneceği bilgiyi nerde kullanacağını bilmemesi durumunda öğrenci motive olamayabilir ve bu durum onun harekete geçmesini engelleyebilir. Amotive olduğunda, bir kişinin davranışı kasıtlılıktan ve kişisel nedensellik hissinden yoksundur. Amotivasyon, bir etkinliğe değer vermemekten (Ryan, 1995), onu yapmak için kendini yetkin hissetmemekten (Deci, 1975) veya arzu edilen bir sonuç vereceğine inanmamaktan (Seligman, 1975) kaynaklanır (Ryan ve Leci, 2000, s.8). Deci (1975), motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayırmıştır. Dışsal motivasyon da kendi içinde dört gruba ayrılmaktadır.

2.5.1. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon adından da anlaşılacağı gibi bireyin kendi içinden değil dıştan gelen etkenlerle motive olma durumudur. Kendi içinde dört gruba ayrılmaktadır.

- *Dışsal Düzenleme:* Edimsel koşullanma kuramcılar tarafından tanınan bir motivasyon türü olan dışsal düzenlemeye göre, kişi bu davranışı dıştan gelen bir beklentiyi karşılamak veya bir ödülü kazanmayı hedefiyle gerçekleştirir. İçsel motivasyonun tam tersi özelliktedir.
- *İçe Yansıtılmış Düzenleme:* İçe yansıtılmış düzenlemede, motivasyon kişinin kendi kendini yüceltmesine, kendine verdiği özdeğere, bu başarının sağlayacağı gurura veya kişinin suçluluk ve kaygıdan kaçınma duygularının temeline dayanır. Kişi kendine saygısını artırmak ya da kendini değerli hissetmek için egosunu devreye sokar. Aslında bunlar tam olarak kişinin duyguları değildir, baskı altında yapılan davranışlardır. Bu tür bir davranışa örnek olarak, önce çalışmayıp sonra oynamaktan dolayı suçluluk hissedeceği için dışarıda oynamadan önce ders çalışan bir öğrenci verilebilir (Vansteenkiste vd., 2006, s. 21).

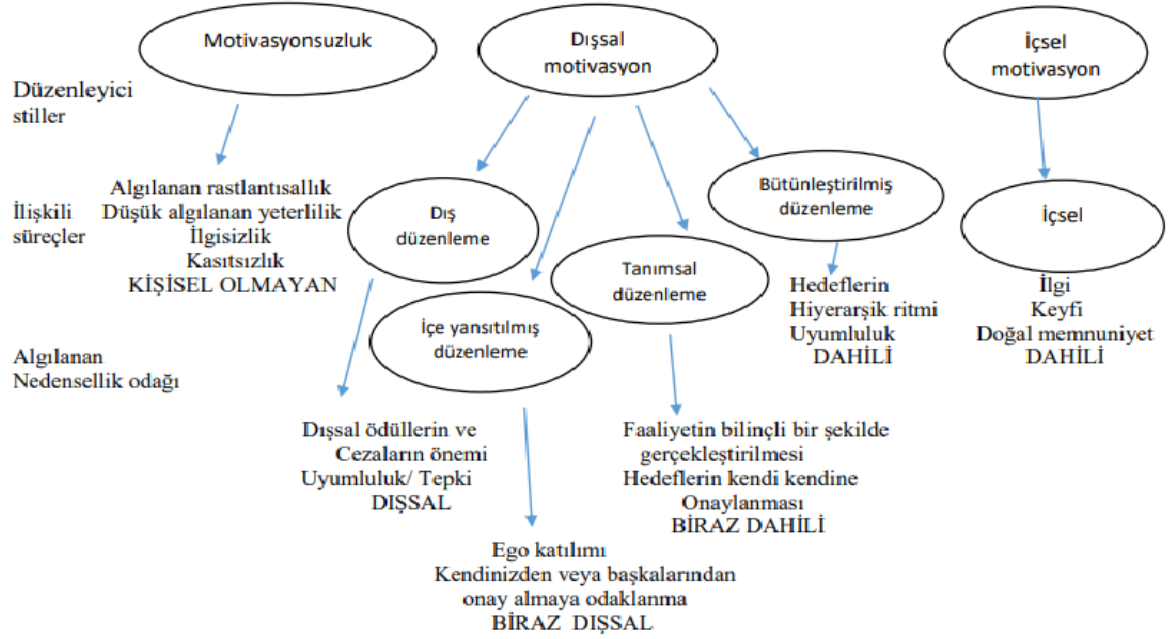
- *Tanımsal (Özdeşleşmiş) Düzenleme:* Özdeşleşme, “bir etkinliğin değeriyle özdeşleşme ve etkinliğin düzenlemesini kendisine ait olarak kabul etme sürecidir” (Vansteenkiste vd., 2006, s. 21). Böyle bir motivasyon için, kişi yapacağı işi kendisiyle özdeşleştirmiş ve kendince yapacağı işi değerli görerek bu işle isteyerek ilgilenir. Bu davranışa İngilizce öğretmeni olmak isteyen bir öğrencinin İngilizce dilbilgisini öğrenmeye çalışmasıyla örnek verebiliriz. Bu motivasyon türü dışsal motivasyon türleri arasında yer alsa bile özdeşleşmeden kaynaklı olarak kişinin kendi isteğiyle gerçekleştiği için içsel motivasyona yakın olarak düşünülebilir. Bu süreçte kişi motivasyonunu etkileyecek olumsuz bir durumla karşılaşsa bile, içinden gelen özdeşleşme ve sonucun onu istediği hedefe ulaştıracağı bilinciyle durumdan kolay etkilenmez.
- *Bütünleştirilmiş Düzenleme:* Bu motivasyon türünde, kişi davranışı kendi benliğiyle tamamen bütünleştirmiştir. Yapacağı işi kendi değer yargılarıyla, ihtiyaç ve istekleriyle ve kendi kimliğiyle özümser. Bu durumda kişi kendini inceler ve yeni davranış ya da hedefi kendi değer ve ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmeye çalışır. Bu uyum gerçekleştiğinde süreç tamamen kişinin kendi isteğiyle devam eder. Bütünleştirilmiş motivasyon biçimleri, hem özerk hem de çatışmasız olmalarıyla içsel motivasyonla birçok niteliği paylaşır. Ancak, hala dışsaldırlar, çünkü bütünleştirilmiş düzenlemeyle motive edilen davranış, iradi ve benlik tarafından değerli kabul edilse bile, davranıştan ayrı olan bazı sonuçlarla ilgili varsayılan araçsal değeri için yapılır (Ryan ve Leci, 2000, s.9).

2.5.2. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, kişinin kendi ilgi, merak, keyfi duygularından kaynaklanır. Bu davranışlar, kişinin kendi isteğiyle başlar ve sonucunda kişinin yaptığı işten dolayı memnuniyetinin artacağı kabul edilir. İçsel motivasyonu olan kişiler, davranıştan haz ve memnuniyet duyacaklarını bilerek işe başlamayı seçerler ve kendi istekleri doğrultusunda davranışı devam ettirirler.

Noels’e (2005) göre, bireyin kendiliğinde motive bir şekilde davranabilmesi için üç temel ihtiyacının karşılanması gereklidir. Bunlardan ilki ve en önemlisi bireyin başkalarının isteğiyle değil de kendi isteğiyle hareket ettiğini farketmesidir. İkincisi bireyin kendisini davranışı gerçekleştirmek için yeterli görmesidir. Üçüncüsü ise, bireyin güvendiği insanlarla beraber olmasıdır. Çünkü birey böyle bir süreçte ona manevi destek olacak ve onu takdir

edecek kişilere ihtiyaç duyar. Tüm bunlar sağlandığında bireyden içsel motivasyona sahip olması beklenir (Yılmaz,2014).Otuz yılı aşkın araştırma, bir kişi içsel nedenlerle davrandığında, deneyim ve performans kalitesinin dışsal nedenlerle davrandığından çok daha fazla olabileceğini göstermiştir (Ryan ve Leci,2000,s.2). İçsel motivasyon ile ilgi, keyif, hissedilen yeterlilik ve olumlu başa çıkma ile korelasyon vardır (Ryan ve Connell, 1989).



Şekil 2.3: İnsan motivasyonunun taksonomisi (Ryan, R. M.,& Deci, E. L., 2000)

2.5.3. Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon

Gardner (2001) ve Dörnyei (2003)'e göre, başka bir dil öğrenmek diğer dersleri öğrenmekten daha farklıdır. Matematik, tarih ve coğrafya gibi diğer okul dersleri genellikle öğrencinin yerel veya ulusal kültürünün bir parçasıyken, "başka bir dil öğrenmek, yabancı olan bir şeyi kişinin kendi benliğinin bir parçası haline getirmesini gerektirir" (Gardner, 2001, s.3).

Yabancı dil öğreniminde başarılı olmak için yetenek ve motivasyonu karşılaştıran Dörnyei'e göre (2005), yabancı dil öğrenme ve öğrenmeye devam etmek için motivasyon ilk şart ve diğer tüm faktörler arasında da öncelikli koşuldur. Ayrıca motivasyonun ikinci yabancı dil öğreniminde büyük bir etkisi ve dil öğrenimiyle ilgili istek ve çabayla bağlantılı olduğunu belirten Gardner'a göre (1985), dil öğrenme sırasında öğrencilerin tutumları olumluysa,

diğer şartları eşit kabul edersek bu deneyim öğrenciler için keyif verici ve öğrenmeye devam etmek için öğrenciler açısından teşvik edici olacaktır.

Farklı araştırmacılar, motivasyonun önemini çok farklı şekillerde savunmaktadır. Görünüşe göre motive olmuş öğrencilerin dil derslerine kaydolma olasılığı daha yüksektir. Başka bir deyişle, yüksek motivasyona sahip öğrenciler sınıf etkinliklerine katılır ve motive olmuş öğrencilerin de aynısını yapmasını sağlarlar (Zareian ve Jodaei,2015,s.3). Bu araştırmalardan birini yapan Masgoret ve Gardner (2003), Gardner ve meslektaşlarının ikinci dil öğreniminde tutum, motivasyon ve yönelimin rolü üzerine yaptıkları çalışmaların meta-analizinde, 10.000'den fazla katılımcıyı içeren 75 bağımsız çalışmadan alıntı yapmıştır. Sonuçlar, başarı ile motivasyon arasındaki korelasyonların, başarı ile bütünleşme, öğrenme durumuna yönelik tutumlar, bütünleştirici yönelim veya araçsal yönelim arasındaki korelasyonlardan sürekli olarak daha yüksek olduğunu ve popülasyon korelasyonlarının en iyi tahminlerinin 0'dan büyük olduğunu açıkça göstermektedir.

Yabancı dil öğrenenlerin öğrenme amaçlarına göre, yabancı dil öğreniminde motivasyon bütünleştirmeci ve araçsal olmak üzere iki gruba ayrılmıştır (Gardner ve Lambert, 1972).

2.5.3.1. Bütünleştirici Motivasyon

Bütünleştirici motivasyon, öğrencinin ikinci dil olarak öğreneceği dili anadili olarak konuşan toplum ve toplumun kültürüyle bütünleşmesi, o toplumun özelliklerine yabancılık çekmemesi için ortaya çıkar. Dörnyei (2005),bütünselmotivasyonun yabancı dili öğrenen öğrencinin bu dili anadili olarak konuşan toplumlara karşı olumlu tutumu, o toplumun üyeleriyle etkileşime girme isteğiyle oluştuğunu belirtir. Ancak öğrencilerin olumlu tutuma sahip olabilmesi için öncelikle dilini öğrenmek istedikleri toplumu bilmeleri gereklidir. Toplumu tanımaları için o toplumla yakın temas kurmaları gerekli olduğundan, bu durumun yaşantılarında iki dili kullanan toplumlarda görülme olasılığı daha fazladır. Ayrıca iki dili kullanan toplumlarda öğrenciler topluma yabancılık çekmemek için dili öğrenme motivasyonuna mutlaka sahip olacaklardır. Gardner ve Lambert (1972)'in Kanada'da İngilizce konuşan ve ikinci dil olarak da Fransızca öğrenen öğrencilerle yapmış oldukları araştırmada bizlere bu öğrencilerin çoğunun bütünleştirmeci motivasyona sahip olduklarını göstermişlerdir. Bu duruma bağlı olarak, Türkiye'den Almanya'ya çalışmak için gidenlerin, ülkede yaşayabilmek ve çalışabilmek için dili öğrenmeleri için güdülenmelerini de bu

duruma örnek verebiliriz.

2.5.3.2. Araçsal Motivasyon

Araçsal motivasyon, kariyerde ilerleme, maaşın artması, akademik kariyer yapma gibi somut ve gözle görülebilir faydaları olan ve bu hedeflere ulaşmak için etkili olan araçsal amaçlara hizmet eden bir güdülenme türüdür. Dörnyei (2005)'e göre, ideal dil benliği açısından araçsal motivasyon ilerleme ve önleme olmak üzere ikiye ayrılır. Araçsal motivasyonu ilerleme bağlamında, kariyer ve gelişim ya da daha yüksek bir maaş alabilmek için yabancı dil öğrenme olarak örneklendirirken, önleme bağlamında sınavı geçebilmek, sınıfta kalmamak şeklinde örneklendirebiliriz. Ayrımları bu şekilde yaparken ikisinin de ortak özelliği bireye fayda sağlamasıdır. Günümüz şartlarında evrensel dil olarak kabul edilen İngilizce okullarda ilkökul 2. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Ayrıca çoğu meslek dalının işe alacağı kişiyi seçerken önem verdiği niteliklerden biri yabancı dil bilmesidir. Bu durumda yabancı dil öğrenirken araçsal motivasyonun öğrenciler üzerinde daha çok etkisi olacağı düşünülebilir.

2.6. Akademik Başarı

Eğitim hayatları boyunca, öğrenciler için en temel konulardan biri onların akademik başarısıdır. Akademik başarı, bir kişinin öğretim ortamlarındaki, özellikle okul, kolej ve üniversitedeki etkinliklerin odak noktası olan belirli hedeflere ne ölçüde ulaştığını gösteren performans çıktılarını temsil eder (Steinmayr vd.,2015,s.1). Akademik başarı aynı zamanda bir milletin eğitim sisteminin nasıl bir yolda ilerlediği ve ilerleyeceği hakkında da bizlere bilgi verebilir. Hattie'nin İngilizce konuşulan araştırmaları kapsayan, okul çağındaki öğrencilerin başarıları üzerine yapılmış 815 meta-analizin nicel sentezi, kaliteli öğretimin öğrenme üzerindeki etkisinin en güçlü belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Hattie, 2009). Akademik başarılarla ilgili yapılan çalışmalar sonucu eğitim sisteminin eksik yönleri belirlenip, eğitim politikalarını düzenleme yoluna geçilir.

Ancak akademik başarıyı etkileyen tek bir sebep yoktur çünkü eğitim sisteminin etkileşimli yapısı, sistemin sağladığı çıktılarının birçok farklı bileşenle ilişkili olmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim çıktıları okul-İçi (school factors, in-school factors) ve okul-dışı (non-school factors, out-of-school factors) birçok unsurla etkileşim halindedir (Hampden-

Thompson ve Johnston, 2006; Marks, Creswell ve Ainley, 2007; OECD, 2005 akt. Suna vd., 2021,s.4).

Yapılan birçok araştırmadan yola çıkarak öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen niteliği, okulun ve sınıfların fiziksel özellikleri, öğrencilerin arkadaşları ile iletişimini okul içi faktörler olarak kabul ederken, öğrencinin okul hayatı dışında kalan daha çok aile ve kendinden kaynaklanan etkenleri de dış faktörler olarak kabul edebiliriz. Bu bağlamda ise, aileden kaynaklanan dış faktörleri anne-baba tutumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuyla örneklendirirken, bireyin kendisinden kaynaklanan faktörleri ise bireyin benlik saygısı, öz-yeterliği, motivasyonu, derse tutumu olarak örneklendirebiliriz. Okul dışı faktörlerin öğrenciler tarafından kontrol edilememesi ve öğrencilerin bu faktörler açısından farklılık göstermesi eğitimde eşitsizlikleri artırma potansiyeline sahiptir (Condrón, 2009; Özer ve Perc, 2020; 2021; Özer, 2021a; 2021b'e akt. Suna vd.,2021, s.4).

Tüm bunlardan yola çıkarak aslında akademik başarının sadece okullarda verilen eğitim sonucunda ortaya çıkan bir eğitim sonucu değil, aynı zamanda bireyin kendi benliği ve çevresinin etkisiyle şekillendiğini görebiliriz.

2.6.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Okul İçi Faktörler:

Müfredat, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen niteliği, okulun fiziksel özellikleri, akran ilişkileri vb. birçok faktör okul-içi faktörler olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2005 akt. Suna vd.,2021).

2.6.1.1. Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi:

Öğretmen, öğrencinin okuldaki rehberidir. Öğretmen-merkezli eğitimde sınıf lideri olan öğretmen dersi anlatan, öğrenci ise verilen bu bilgileri alan kişiydi. Bu durumda öğretmen herkese aynı anda hitap ediyor, öğrencilerin öğrenme durumlarını onların bireysel farklılıkları belirliyordu. Ancak öğrenci-merkezli eğitim sürecinde öğretmenin öğrenciye nasıl öğreneceğini göstermesi, bilgiye nasıl ulaşacağı yolunda rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu durum da bizlere öğrenci-öğretmen etkileşiminin önemini vurgulamaktadır. Dinçer ve Uysal Kolaşın'ın (2009), PISA verilerini temel alarak yaptıkları çalışma, bizlere bir öğretmenin ilgilenmesi gereken öğrenci sayısı azaldıkça akademik

başarının arttığını göstermektedir. Goldkind ve Farmer (2013) ise çalışmasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasıyla, daha samimi bir ortam geliştiği ve öğrencinin kendisinde okula karşı aidiyet duygusu geliştirdiği ve derslere katılımın arttığını belirtmiştir. Bu bağlamda hem yurtiçinde hem yurtdışında yapılan çalışmalara baktığımızda öğretmenin öğrenciye temas etmesinin önemini görebilmekteyiz.

2.6.1.2. Öğretmen Niteliği

Eğitim sisteminin devamlılığı ve sürdürülebilirliği için öğretmenler bu süreçte önemli bir role sahiptir. Öğretmenler, gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal, devinsel gelişimi ve yaşama biçimini yönlendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen kişilerdir (Sarier,2021,s.3). Karabağ Köse'ye (2019a) göre, öğretmen sınıf liderliği kavramı; etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler alt boyutlarında tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre öğretmen sınıfta öğrencileriyle güçlü bir etkileşim halinde olmalı, öğrencilerininmotivasyonunu artırmalı, öğrenme sürecine liderlik edebilmeli ve okul dışında da öğrencileriyle etkileşim halinde olmalıdır. Etkili bir öğretmen, sadece dersi anlatmakla kalmaz, güncel yöntem ve teknikleri takip ederek öğrencinin ilgisini derse çekmek ister ve öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil eder. Motivasyonun akademik başarıya etkisinin incelendiği birçok çalışma bizlere motivasyonun önemini göstermiştir. Öğretmenleriyle destekleyici ilişkiler kuran öğrenciler öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirebilir. Hattie (2009) tarafından yapılan, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmada, öğretmenleri tarafından desteklenen öğrencilerin okulda daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmenin kendi alan hâkimiyeti de öğrenim süreci boyunca büyük önem taşır. Öğretmenin bilgilerini açık ve anlaşılır şekilde öğrenciye ulaştırabilmesi gereklidir. Alanına hâkim bir öğretmen bu süreçte öğrencilerin cevaplarına tatmin edici cevaplar verebilir ve süreci öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun hale getirebilir. Öğretmen sadece öğrencinin akademik başarısına değil, öğrencinin bireysel gelişimine de destek olmalıdır. Öğretmenin cana yakın, sempatik, hoşgörülü tavır ve davranışları, öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir (Gordon, 1997; Sadık, 2002 akt. Sarier,2021).Ayrıca bu süreçte öğretmen okul ve aile arasında işbirliğini sağlamalı, öğrencinin istendik davranışlar sağlaması için aileyle etkileşim halinde olmalıdır. Eğitimin hayat boyu öğrenme ilkesiyle beraber kendi kişisel ve mesleki gelişimine önem vererek gereken çalışmalara katılmalı, güncel eğitim programlarını takip etmelidir.

2.6.1.3. Okulun Fiziksel Özellikleri

Eğitimin etkili bir şekilde verilmesi için eğitim ortamı büyük önem teşkil eder. Okulun bina yapısı ve büyüklüğü, sınıf ortamının büyüklüğü ve güncel yeniliklere ve donanımlara sahip olması, aydınlık ve ferah olması gibi birçok sebep okulun fiziksel durumundan kaynaklıdır. Gershenson ve Langbein (2015), çeşitli öğretmen-okul, öğrenci ve okul-yıl sabit etkilerini içeren katma değer modellerinin tahminleri, ortalama olarak, okul büyüklüğü ile akademik performans arasında nedensel bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmaları incelediğimizde akademik başarı ve okul büyüklüğü arasında ilişkiye dair farklı sonuçlar elde edilmiştir. Akkalkan’a (2009) göre, Ankara ilinde yaptığı çalışmada, büyük okullarda eğitim gören öğrencilerin küçük okullarda eğitim gören öğrencilere göre OKS’de daha başarılı olmuşlardır. Kalfa (2006) yaptığı çalışmasında öğrencilerin merkezi sınav performansları ve sınıf geçme oranlarının okulların büyüklüğü ile arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir (Suna vd., 2021).

2.6.1.4. Akran İlişkileri

Akran ilişkilerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Chen vd.,2001). Gülay’a (2009) göre, uzun yıllardır yapılan çalışmalar (Cassidy, & Asher, 1992; Chen et. al., 2005; Johnson, et. al., 2000), akran ilişkilerinin çocukların sosyal-psikolojik sağlıklarının en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla beraber hayatına ailesi kadar çok vakit geçirdiği arkadaşları girer. Özellikle ergenlik döneminde öğrencinin hayatında akran ve arkadaşları daha da önem kazanır. Hatta öğrencinin yaşantısı üzerinde ailesinden daha fazla etkisi olur. Ancak akran desteği öğrencinin hayatında olumlu etkiler bırakırken, akran zorbalığı ise öğrencinin eğitim hayatını ya da akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Kıran Esen’in (2003) çalışmasına göre, ergenlik dönemindeki gençlerin yaşadıkları akran baskısı, riskli davranışlara katılımlarını ve okul başarılarını etkileyen önemli bir değişkendir.

WangWei'nin araştırmasında, akran ilişkisi ile akademik performans arasındaki korelasyon katsayısı 0.37 olarak bulunmuştur. Bu da, ortaokul öğrencilerinin akran ilişkisi ile akademik performansı arasında orta düzeyde ve pozitif bir korelasyon olduğunu ve bunun %0.01

anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Liu, 2023, s.2).

2.6.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Okul Dışı Faktörler

Akademik başarıyı etkileyen dış faktörler aileden kaynaklanan ve bireyin kendisinden kaynaklanan faktörler olmak üzere ikiye ayrılır. Aileden kaynaklanan dış faktörleri anne-baba tutumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuyla örneklendirirken, bireyin kendisinden kaynaklanan faktörleri ise bireyin benlik saygısı, öz-yeterliği, motivasyonu, derse tutumu olarak örneklendirebiliriz.

2.6.2.1. Anne-baba Tutumu ve Ailenin Sosyo-ekonomik Durumu

Okullar arası başarı farklarının oluşmasının arka planında öğrenciler arasındaki sosyoekonomik düzey farklılıkları da bulunmaktadır (Suna ve Özer,2021,s.11). Sosyoekonomik durumu kötü olan ailelerin çocuklarına verebilecekleri imkânlar sınırlıdır. Öğrencinin yaşadığı alanda ders çalışmak için uygun şartlarının olmaması hatta bazı öğrencilerin ders çalışma masalarının bile olmadığı durumlar kırsal kesimde yaşayan ailelerde görülebilecek durumlardan biridir. Öğrencilerin kontrolünde olmayan bu özelliklerin eğitim performansları ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu birçok çalışmada gösterilmiştir (Broer, Bai & Fonseca, 2019; Mullis vd., 2020; OECD, 2019 akt. Suna ve Özer, 2021). Buna ek olarak maddi imkânsızlıklardan dolayı öğrenciye ders materyali alamama ya da öğrenciye tablet, internet gibi teknolojik desteklerin sağlanamaması öğrenciyi imkân bakımından diğer öğrencilerden geriye düşürecektir. Ayrıca ailesinin sosyo-ekonomik durumu kötü olan öğrenciler okul sonrasında ailelerine destek olmak için çalışmak zorunda kalabilmektedirler. Fakat bazen bu durum öğrenciyi ders çalışması için teşvik edici bir güce sahip olabilir. Pedrosa vd.(2006) göre, dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip ailelerden gelen öğrencilerin, daha yüksek sosyoekonomik ve eğitimsel katmanlardan gelenlere göre nispeten daha iyi performans göstermektedirler. Ailenin öğrencinin başarılı olması için öğrenciye destek olması ve eğitime önem vermesi de öğrencinin başarılı olmasında öğrenciye yardımcı olacaktır.

2.6.2.2. Benlik Saygısı

Benlik, insanın düşünebilen, duyabilen, eylemde bulunabilen ayrı bir varlık olarak kendini fark etmesi olarak tanımlanmaktadır (Onur, 2014 akt. Sarıer 2021 s.2). Benlik saygısı ve benlik algısı kişinin akademik başarısını etkileyen duyuşsal nedenlerdendir. İşmar ve Şehitoğlu'na göre (2021) cinsiyet farketmeksizin akademik benlik algısı puanları ve ders notları arasında pozitif bir korelasyon vardır. Kendini farkedenden öğrencinin öz benliği gelişmeye başlar, önceki deneyimlerine dayanarak kendine karşı özgüveni geliştirir.

2.6.2.3. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, bireyin bir görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine dair kendine olan inancıdır. Kişinin kendi yeteneklerine duyduğu güvenin temelini oluşturur. Bandura'ya göre, öz-yeterlilik insanların davranışlarını belirleyen ana etmenlerden biridir. Kişinin başarılı olacağına dair inancı, kişilerin zorluklarla nasıl başa çıktığını, hangi hedefleri seçtiğini ve başarıya ne kadar ulaşabileceğini belirler. Bandura'nın (1997) Öz Yeterlilik Teorisi'nin temel ilkeleri şunlardır:

- *Kişisel Deneyimler (Başarılar)*: Geçmişte deneyimlemiş olduğu görevlerde başarılı olan kişi, o görevi tekrar yapacağına inanç geliştirir. Bunun aksi bir durumda ise, başarısız olma durumu ise kişinin öz-yeterlilik inancını zedeleyebilir.
- *Modelleme (Gözlemsel Öğrenme)*: Bazen başka birisinin bir görevi başarıyla yapması bizim için ilham kaynağı olabilir. Kişinin başkasında görüp kendisinin de aynı görevi yapabileceğini düşünmesi öz yeterliğini etkiler. Rol modelle benzerliğin etkilenme derecesini etkilediğini belirten Bandura'ya göre, rol modelle benzerlik ve rol modelden etkilenme doğru orantılıdır.
- *Sosyal İkna*: Çevreden başarılı olacağına dair gelen inanç, kişinin kendi öz yeterliğini olumlu yönde etkiler ve bireyi motive eder.
- *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar*: Pajares ve Schunk'a (2001) göre, öz yeterlilik inancı stres ve kaygı gibi durumlardan etkilenmektedir. Kaygı, stres gibi duygular bireyin öz yeterlilik duygusunu olumsuz etkileyerek başarısız olacağını düşündürürken, iyi hissetmek öz yeterlilik duygusunu olumlu yönde etkiler.

2.6.2.4. Motivasyon

Motivasyon kişinin davranışı gerçekleştirmek için harekete geçmesini sağlar. Öğrencinin yapacağı işle ilgili beklentileri, bu beklentilere ulaşmayla ilgili yetenek ve başarıları hakkındaki inançları (öz-yeterlik) motive olmasını etkiler (Eggen ve Kauchak, 1997, s.346). Akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri sayılan motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyon daha çok bireyin kendi içinden gelerek kendi motive etmesi, yapacağı görevin ilgisini çekmesi ve yapacağı işten keyif almasından kaynaklıdır. Dışsal motivasyon ise dış kaynakların etkisiyle ve yapılacak işin sonunda ödül ve ceza olmasından kaynaklıdır. Dışsal motive edici kaynakların içsel motivasyonu etkileyebileceği ve doğru kullanıldığında bireyin içsel motivasyonunu etkileyeceği söylenebilir (Aslan ve Doğan, 2020, s.8).

2.6.2.5. Öğrencinin derse karşı tutumu

Öğrencilerin derse karşı sergiledikleri olumlu tutum, öğrencinin öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik ederken, olumsuz bir tutum ise öğrencinin performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Woolfolk(2004), öğrencinin tutumlarının, bilginin nasıl işlendiğini ve hatırlanıp hatırlanmadığını etkilediğini belirtmiştir. Derse karşı olumlu bir tutum, öğrencinin daha az stresli ve daha olumlu bir duygusal durumda olmasını sağlar. Öğrenmeyi keyifli bir süreç olarak algılayan öğrenciler, sınav kaygısı gibi olumsuz duygusal durumlarla daha kolay başa çıkabilirler. Olumsuz tutum ise öğrencinin derse karşı isteksizlik duymasına, motivasyon düşüklüğüne ve dolayısıyla akademik kaygı seviyesinin artmasına yol açabilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Yabancı dil öğrenimine verilen önemin artmasıyla beraber yabancı dil öğretiminde son zamanlarda kullanılan diyalojik yöntem ve bu yöntemin öğrencinin motivasyonuna ve akademik başarısına etkisiyle ilgili yurtiçinde ve yurtdışında araştırmalar yapılmıştır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde diyalojik yöntemle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, konuyla ilgili yalnızca dört çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir. Erk (2023) 8. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, diyalojik argümantasyona dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik

başarıları ve demokrasiye yönelik tutumlarına etkisini ele almıştır. Akademik başarı bakımından başlangıçta denk olan deney ve kontrol gruplarına diyalojik argümantasyona dayalı ve düz anlatım yaklaşımına göre öğretim verildikten sonra yapılan son-test sonuçlarında deney grubunun ön-test sonuçlarının ortalaması ile son-test sonuçlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Kabadayı (2023), diyalogsal öğretimin öğrencilerin yazılı ve sözlü argümantasyon becerileri katkıda bulunup bulunmadığını da araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin argümantasyon bileşenleri becerisi ile sınıf söyleminde diyalog unsurlarının kullanımı arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmada elde edilen en önemli bulgu, öğrencilerin karşı argüman oluşturma ve çürütmelerinde görülmüştür. Bunun sonucunda, öğrencilerin rakip bakış açılarını dikkate aldıkları ve değerlendirme yeteneği kazandıkları görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğrencilerin bildikleri bir konu ya da ilgilerini çeken bir konuda argümantasyon becerilerini sergileme konusunda etkili olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda, öğrencilere genel olarak destekleyici yapılar sağlamanın ve etkileşimli öğretim yöntemleri kullanmanın gerekliliği sonucuna varılmıştır.

Taştekin (2022) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin diyalojik okuma stratejisi ile geliştirilmesi amacıyla 19 ilkokul öğrencisinin katılımıyla yapılan çalışmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yurtbakan (2020) Trabzon ilinin Maçka 16ilkokul 3. Sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada diyalojik okumanın öğrenci motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, diyalojik okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığı ve okuma sürecinin daha eğlenceli hale geldiği kanısına varılmıştır.

Yüceer (2020) tarafından diyalojik yöntemin Türkçe dersi okuma alanındaki kullanımını ayrıntılı olarak betimlemek ve diyalojik yöntemin okuma anlama başarısına etkisini belirlemek için yapılan çalışma, gönüllü bir öğretmen ve öğretmenin yedinci sınıf düzeyindeki öğrencileriyle yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada, diyalojik yöntemin

uygulandığı grupla kontrol grubunun okuma anlama düzeyi toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamışken, ortalama okuma anlama düzeyleri arasında grubun lehine olan fark bulunmuştur.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde olduğu gibi dünyada da eğitime verilen önem göz ardı edilemez. Yurt dışında yapılan birçok araştırma, diyalojik yöntemin öğrenci motivasyon ve akademik başarısını nasıl etkilediğini ve öğrenme başarısına nasıl yansıdığını incelemektedir.

Tao (2025) tarafından diyalojik yöntem ile öğrencinin akademik başarısı ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan araştırma dört birbiriyle ilişkili çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmada, 32 ampirik çalışmaya dayanan sistematik bir inceleme kullanılmıştır. 12 konuşma hareketinden oluşan repertuvar; paylaşma, ifade etme ve üzerine inşa etme olmak üzere üç diyalogsal öğretim stratejisine ayrılmış ve tez boyunca diyalogsal öğretimi analiz etmek için temel teşkil etmiştir. İkinci çalışmada, diyalojik yöntem ve öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak için 16 çalışmanın 51 etki büyüklüğünü sentezleyen meta-analitik bir inceleme yapılmıştır. Bunun sonucunda, diyalojik yöntem ve akademik başarı arasında öğrenci katılımının olduğu ancak coğrafi bölge, sınıf seviyesi, başarı alanı veya öğretmen konuşmasının ölçümünden etkilenmeyen anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Üçüncü çalışmada, diyalojik yöntem stratejilerinin yaratıcı düşünme ile olan ilişkisi ve altında yatan mekanizmalar incelenmiştir. 16 öğretmen ve 709 ilkökul öğrencisiyle yapılan bu çalışmada, paylaşma stratejisi, yaratıcı düşünmeyi doğrudan ve olumlu etkilerken, söylemsel katılım olumsuz olarak etkilenmiştir. Üzerine inşa etme stratejisi, yaratıcı düşünme üzerinde doğrudan ve olumlu bir etki gösterirken, akademik motivasyon ve söylemsel katılım dolaylı ve olumlu bir etkiye sahip olmuştur. İfade etme stratejisi akademik motivasyon ve söylemsel katılım aracılığıyla yaratıcı düşünme ile olumsuz olarak ilişkilendirilmiştir. Yaratıcı düşünme ve ilişkili diyalog kalıplarını araştırmayı amaçlayan dördüncü çalışma, farklı seviyelerdeki öğrenci yaratıcı düşünme becerisine sahip iki sınıf gecikmeli ardışık analiz ile karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda, muhakemeye ve öğrenci fikirlerini birleştirmeyi amaçlayan öğretmen-öğrenci diyaloglarının yaratıcı düşünmenin gelişmesine katkıda bulunduğu ancak ısrarlı sorgulama veya aşırı değerlendirme içerenlerin katkıda bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Deng ve Sitthitikul'un (2024), karma yöntem kullanarak ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 63 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında, rehberli diyalojik akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma performansına etkilerini incelemişlerdir. 31 öğrencinin deney, 32 öğrencinin kontrol grubu olarak belirlendiği çalışmada, 18 hafta boyunca deney grubu rehberli diyalojik akran geri bildirimi alırken, kontrol grubu geleneksel yolla eğitime devam etmiştir. Çalışma sonucunda, diyalojik akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma performansını büyük ölçüde artırdığı ve öğrencilerin bu öğretim yöntemine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ramos (2024) tarafından yapılan çalışmada, 12 lise son sınıf öğrencisinin konuşma ve kelime sorunlarını çözmek için 3 İngilizce öğretmeni diyalog temelli tartışma seansları uygulamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin özgüvenlerinde ve konuşma becerilerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Toleugalieva (2022) tarafından Kazak öğrencilerin kendilerini neden etkili ve rahat ifade edemediklerini araştıran çalışma, farklı üniversitelerden seçilen öğrencilerle yapılmıştır. Hem nicel hem nitel yöntemlerle yapılan analiz sonucunda, diyalojik yöntemin öğrencilerin soru sorma ve tartışma gibi becerilerini geliştirmeye olanak sağladığını ve bu becerilerin öğrencilerin konuşma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur.

Chow ve diğerlerinin (2021) çalışmasında, diyalojik yöntemin farklı seviyelerde İngilizce kelime bilgisine sahip olan Çinli çocuklarda İngilizce dil öğrenimini geliştirmeye etkisi araştırılmıştır. Diyalojik yöntemin kelime bilgisi ve fonolojik farkındalık üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışma, Hong Kong'taki ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 72 ilkokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış öğrencilerin 12 haftalık öğrenim süreci diyalojik yöntemle sürdürülmüştür. Bunun sonucunda öğrencilerin ifade edici kelime bilgisinde büyük oranda gelişme ve fonolojik farkındalıklarının arttığı sonucuna varılmış ve diyalojik yöntemin ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce dil gelişimini geliştirdiği kanısına varılmıştır.

Abdelwehab (2020) tarafından diyalojik yöntemin İngilizce bölüm öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemek için Zagazig Üniversitesi Özel Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 66 hazırlık sınıfı öğrencisiyle yapılan çalışmada 33 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her iki grubu da çalışma öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme testi ve bir üstbilişsel farkındalık ölçeği

uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun, genel eleştirel düşünme ve genel üstbilişsel farkındalık açısından kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alexander'ın (2018) Birleşik Krallık Geliştirme Vakfı tarafından desteklenen Londra'da pilot olarak uygulanmış ve Birleşik Krallık'ın üç farklı şehrinde yaptığı randomize kontrollü denemesi yaklaşık 5000 dördüncü sınıf öğrencisi ve 208 öğretmen ile yapılmıştır. 20 hafta sonra deney grubundaki öğrencilerin İngilizce ve fen testlerinde kontrol grubundaki yaşlılarından iki ay, Matematikte ise bir ay önde olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda, diyalojik yöntemin öğrencilerin genel düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirdiğini kanısına varılmıştır.

Elhassan ve Adam (2017) tarafından Sudanlı üniversite öğrencilerinin kendilerini etkili bir şekilde ifade edemediklerini sorguladıkları ve diyalojik yöntemin öğrencilerin konuşma ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için yaptıkları bu çalışma, Sudan'ın farklı üniversitelerinden seçilen öğrencilerle yapılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışmada, diyalojik yöntemin öğrencilerin tartışma, sorgulama ve münazara becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada, artan öğrenci katılımı ve yaratıcılıkla beraber motivasyonunda arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencileri daha fazla konuşma ortamlarına maruz bırakmaları önerilmektedir.

Genel olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların daha çok diyalojik yöntemin öğrenci akademik başarısına etki ile öğrencilerin tutum ve becerileri üzerine yapıldığı görülmektedir. Yapılan yurtiçi çalışmalarda anlamlı farklılık bulunamayan ve anlamlı farklılık bulunan çalışmalar hemen hemen birbirine eşit sayıdadır. Bunun yanı sıra diyalojik yöntemin öğrenci motivasyonuna etkisini araştıran çalışma da mevcuttur. Çalışmada diyalojik yöntemin öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise, çoğunlukla diyalojik yöntemin öğrenci akademik başarısı ile yaratıcı ve eleştirel düşünceyle ilişkisine bakılmış ve diyalojik yöntemin öğrenci yaratıcı ve eleştirel düşüncesinin geliştirmeye yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın hangi modele dayandığı ve yapıldığı, çalışma grubunun oluşturulma sürecine ve verilerin toplanma sürecine dair bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Tez çalışması sırasında nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntemde en belirli özellik kontrole olanak vermesidir. Bu kontrol nedeniyledir ki deneysel araştırmalarda iç-geçerlilik derecesi yüksektir (Kaptan, 1977, s.154). Araştırmada önceden okul yönetimi tarafından oluşturulan sınıflar üzerinde çalışılacağı ve deney ve kontrol gruplarını yansız olarak atama fırsatı olmayacağı için ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Okul yapısına bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının kontrol değişkenleri bakımından eşitlenmiş olarak sınıfların oluşturulması zor olmasından kaynaklı bu yöntemin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu durumda benzer niteliklere sahip sınıflar arasından biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir.

Araştırmalarda kontrol grubu farklı bir müdahalede bulunulmayan, sadece veri toplamak amacıyla kullanılan, deney grubu ise etkisi belirlenmeye çalışılan farklı uygulama veya müdahale ile karşılaşan gruptur (Özmen, 2019, s.1). Deney grubunda diyalojik yöntem kullanılarak öğretim süreci devam etmiş, kontrol grubunda ise diyalojik yöntem yerine programda belirtilen yöntem uygulanmıştır. Böylece diyalojik yöntemin öğrenci motivasyon ve akademik başarısına etkisi ölçülmek istenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında bu Anadolu lisesinde 10. Sınıfta eğitim gören 32 kız 28 erkek olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 3.1: Cinsiyetlerin gruplara göre dağılımı

Değişken	Kategori	Grup			
		Deney (n=31)		Kontrol (n=29)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	16	51,61	16	55,17
	Erkek	15	48,39	13	44,83

Bu tabloda cinsiyetin deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı incelenmiştir. Deney grubunda katılımcıların 16'sı (%51,61) kız, 15'i (%48,39) erkektir. Kontrol grubunda ise 16 katılımcı (%55,17) kız, 13 katılımcı (%44,83) erkektir.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

3.3.1. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek için Gardner tarafından oluşturulan ve Yılmaz (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan yabancı dil motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Motivasyon ölçeğinin yöntemi uygulamaya başlamadan ve yöntemi uygulamaya başladıktan sonra tekrar kullanılarak diyalojik yöntemin öğrenci motivasyonuna etkisinin bulunması amaçlanmıştır. Ölçek 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 10 sorusu beşli likert tiptedir. Ölçek maddeleri “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum ama bazı tereddütlerim var”, “Ortadayım (Ne katılıyorum ne de katılmıyorum)”, “Katılmıyorum ama bazı tereddütlerim var” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Son 20 soru ise her sorunun 3 seçeneğinin olduğu çoktan seçmeli soru tarzındadır ve soruların puan değerleri 1'den 3'e doğru sıralanmıştır.

3.3.2. Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için 2023-2024 Eğitim-öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı 10. Sınıf ders kitabında yer alan “Helpful Tips” ünitesi konularını içeren 25 adet soru hazırlanmıştır. Bu sorular öncelikle aktif görev yapan İngilizce öğretmenlerinin denetiminden geçirilmiştir. Alınan dönütlere göre düzenlemelerin yapılmasının ardından deney ve kontrol grubu haricindeki bir sınıfa uygulama yapılmış ve elde edilen veriler TAP

Analiz Programıyla değerlendirilmiştir. TAP Analiz Programından elde edilen sonuçlara göre soruların frekans dağılımı ve madde indeks analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2: Başarı testine ait soruların frekans dağılımı ve madde indeks analiz sonuçları

Soru	Yanlış Cevap		Doğru Cevap		Madde	Madde Ayırt
	n	%	n	%	Güçlüğü	Ediciliği
s1	30	50,00	30	50,00	0,50	0,67
s2	13	21,67	47	78,33	0,78	0,63
s3	41	68,33	19	31,67	0,32	0,29
s4	42	70,00	18	30,00	0,30	0,37
s5	27	45,00	33	55,00	0,55	0,50
s6	34	56,67	26	43,33	0,43	0,29
s7	14	23,33	46	76,67	0,77	0,53
s8	22	36,67	38	63,33	0,63	0,51
s9	41	68,33	19	31,67	0,32	0,49
s10	26	43,33	34	56,67	0,57	0,66
s11	47	78,33	13	21,67	0,22	0,01
s12	38	63,33	22	36,67	0,37	0,56
s13	33	55,00	27	45,00	0,45	0,50
s14	12	20,00	48	80,00	0,80	0,67
s15	11	18,33	49	81,67	0,82	0,68
s16	12	20,00	48	80,00	0,80	0,70
s17	16	26,67	44	73,33	0,73	0,61
s18	13	21,67	47	78,33	0,78	0,76
s19	10	16,67	50	83,33	0,83	0,63
s20	11	18,33	49	81,67	0,82	0,32
s21	41	68,33	19	31,67	0,32	0,44
s22	35	58,33	25	41,67	0,42	0,09
s23	31	51,67	29	48,33	0,48	0,17
s24	34	56,67	26	43,33	0,43	0,45
s25	28	46,67	32	53,33	0,53	0,39

Bu tabloda başarı testine ait soruların frekans dağılımı ve madde indeks analiz sonuçları sunulmuştur. Madde güçlüğü, bir sorunun kaç katılımcı tarafından doğru cevaplandığını gösterir ve 0 ile 1 arasında değişir. 0,30'un altında kalan maddeler zor, 0,30-0,70 aralığında olanlar orta düzeyde, 0,70'in üzerinde olanlar ise kolay olarak değerlendirilir. En kolay sorular: S19 (0,83), S15 (0,82), S20 (0,82), S14 ve S16 (0,80), S2 ve S18 (0,78). En zor sorular: S11 (0,22), S4 (0,30), S9 ve S21 (0,32), S3 (0,32) olarak sıralanmıştır. Madde ayırt ediciliği, bir maddenin düşük ve yüksek performans gösteren katılımcıları ayırt etme gücünü gösterir. 0,30'un altında olan maddeler zayıf ayırt ediciliğe sahipken, 0,30-0,50 arası orta

düzeyde, 0,50 ve üzeri olanlar yüksek ayırt ediciliğe sahiptir. En yüksek ayırt ediciliğe sahip sorular: S18 (0,76), S16 (0,70), S1 ve S14 (0,67), S10 (0,66) olmuştur. En düşük ayırt ediciliğe sahip sorular: S11 (0,01), S22 (0,09), S23 (0,17) olarak sıralanmış ve akademik başarı testinden çıkarılmıştır.

Tablo 3.3: Başarı testine ait doğru cevap sayısının frekans dağılımı, normallik ve güvenilirlik sonuçları

Değişken	Ort.	Min.	Maks.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Güvenilirlik
Başarı Testi Doğru Sayısı	13,97	1,00	24,00	5,50	-0,422	-0,418	0,860

Bu tabloda başarı testine ait doğru cevap sayısının frekans dağılımı, normallik ve güvenilirlik sonuçları sunulmuştur. Öğrencilerin başarı testi doğru cevap sayısı ortalama 13,97 (SS = 5,50) olup, değerler 1 ile 24 arasında değişmektedir. Çarpıklık (-0,422) ve basıklık (-0,418) katsayıları ± 1 aralığında olduğu için, verilerin normal dağılıma uygun olduğu değerlendirilmektedir. Testin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's $\alpha = 0,860$) yüksek olup, testin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Deneysel çalışma başlamadan önce öğrencilerin motivasyon düzeylerini tespit etmek için ön testler uygulanmış ancak akademik başarı testi geliştirilme sürecinde olduğu için araştırma verilerinin toplanması sürecinde gecikme yaşamamak adına denk grupları tespit etmek için bir önceki akademik yılın sene sonu puan ortalamaları kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle, akademik başarı değişkeni için yalnızca son test puanları dikkate alınmıştır.

Daha sonra belirlenen MEB Ortaöğretim İngilizce ders kitabında yer alan “Helpful Tips” konusu işlenmiş ve konunun bitimini müteakip motivasyon ölçeği son testleri ve akademik başarı son testleri uygulanmıştır.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Ön testlerin gruplar arası karşılaştırması için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Akademik başarı testleri ön test olarak uygulanmamıştır. Bu nedenle, her iki grubun akademik başarı testi ön ve son test kıyaslamaları yapılmamış, yalnızca son testlerde bir

kıyaslama yapılmıştır. Ön test ve son testlerin kıyaslanması için bağımsız gruplar t-testi ve aynı grubun ön test ve son testini kıyaslamak için eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır.

Araştırmada bütün analizler için SPSS 27 istatistik paket programı kullanılmıştır. İlk aşamada demografik bulgulara ilişkin frekans analizleri verilmiştir. Frekans analizlerinde gruplara ait frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ölçek düzeylerine ilişkin frekans analizleri, gruplara ait ortalama (Ort), standart sapma (SS), minimum (Min) ve maksimum (Maks) değerleri hesaplanmıştır. Değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmama durumları araştırılırken çarpıklık basıklık katsayılarından yararlanılmış olup, elde edilen verilere göre araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normallik değerleri -1,5 ve +1,5 referans aralığındadır.

Tablo 3.4: Motivasyon ölçeği ön/son test düzeylerinin frekans dağılımı, normallik ve güvenilirlik testi sonuçları

Değişken	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Güvenilirlik	Ölçek Min-Maks.
Motivasyon Ölçek Ön Test	66,13	4,56	0,270	0,727	0,915	30-110
Motivasyon Ölçek Son Test	66,63	4,38	-0,296	0,563	0,928	30-110

Bu tabloda motivasyon ölçeği ön/son test düzeylerinin frekans dağılımı, normallik ve güvenilirlik testi sonuçları sunulmuştur. Motivasyon ölçeği ön test düzeyinde ortalama 66,13 (SS = 4,56) olup, değerler 30 ile 90 arasında değişmektedir. Çarpıklık katsayısı 0,270, basıklık katsayısı ise 0,727 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's α) 0,915 olarak bulunmuştur, bu da yüksek bir iç tutarlılığa işaret etmektedir. Son test düzeyinde ise motivasyon ölçeği ortalama 66,63 (SS = 4,38) olarak hesaplanmış olup, değerler 30 ile 90 arasında değişmektedir. Çarpıklık katsayısı -0,296, basıklık katsayısı 0,563 olarak belirlenmiştir. Son test güvenilirlik katsayısı (Cronbach's α) 0,928 olup, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 aralığında olduğu için verilerin normal dağılıma uygun olduğu değerlendirilmektedir. Ölçeğin alınabilecek puan aralığı 30 ile 110 arasında olup, bu bağlamda ön ve son test ortalamaları değerlendirildiğinde, her iki zaman dilimindeki motivasyon düzeylerinin ölçeğin orta düzey (70) sınırında yer aldığı söylenebilir.

Varyans homojenlik varsayımı için Levene testi kullanılmıştır. Güvenilirlik için iç tutarlılık

katsayısı Cronbach's Alpha test istatistiğinden yararlanılmış olup, güvenilirlik katsayısı $0,00 \leq \alpha < 0,40$ (güvenilir değil); $0,40 \leq \alpha < 0,60$ (düşük güvenilirlikte); $0,60 \leq \alpha < 0,80$ (oldukça güvenilir) ve $0,80 \leq \alpha < 1,00$ (yüksek derecede güvenilir) olarak belirlenmiştir (Kalaycı, 2008). Bu aralıklar dikkate alınarak güvenilirlik sonuçları verilmiştir. Motivasyon ölçeğinin ön test güvenilirlik katsayısı (Cronbach's α) 0,915; son test güvenilirlik katsayısı (Cronbach's α) 0,928 olup, yüksek iç tutarlılığa sahiptir. Akademik başarı testinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's $\alpha = 0,860$) yüksek olup, testin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmeleri nedeniyle parametrik testler tercih edilmiş, iki bağımsız grubu karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testinden, bağımlı sürekli değişkenler arasında ilişki bakılırken 2 ölçüm ilişkili örneklem t testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde başlangıç bölümündeki alt amaçlar dikkate alınarak öğrencilerin motivasyon ve akademik başarıları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Diyalojik Yöntemin Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonları Üzerine Etkisi

Tablo 4.1: Motivasyon ölçeği ön/son test düzeylerinin gruplara göre farklılaşması

Değişken	Grup				t testi		Cohen's d
	Deney		Kontrol		t	p	
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Motivasyon Ölçek Ön Test	66,00	4,39	66,28	4,81	-0,232	0,817	4,59
Motivasyon Ölçek Son Test	67,19	4,47	66,03	4,29	1,024	0,311	4,38

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t Testi, Cohen's d = Etki Düzeyi

Tablo 4.1'de motivasyon ölçeğinin ön-test ve son-test düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşması incelenmiştir. Ön test düzeyinde, deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçek puanları ortalama 66,00 (SS = 4,39) iken, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ortalama 66,28 (SS=4,81) olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(58) = -0,232$, $p = 0,817$). Etki büyüklüğü (Cohen's d = 4,59) yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Son test düzeyinde, deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçek puanları ortalama 67,19 (SS = 4,47), kontrol grubundaki öğrencilerin ise ortalama 66,03 (SS = 4,29) olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(58) = 1,024$, $p = 0,311$). Etki büyüklüğü (Cohen's d = 4,38) yüksek düzeyde olmasına rağmen, grupların motivasyon ölçek düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.2: Motivasyon ölçeği ön/son test düzeyleri arası farklılık

Tür	Değişken	Ort	SS	t	p	Cohen's d
Deney (n=31)	Motivasyon Ölçek Düzey Ön Test	66,00	4,39	-1,197	0,241	5,55
	Motivasyon Ölçek	67,19	4,47			

Tablo 4.2 devam ediyor. Motivasyon ölçeği ön/son test düzeyleri arası farklılık

	Düzy Son Test					
	Motivasyon Ölçek Düzy Ön Test	66,28	4,81			
Kontrol (n=29)	Motivasyon Ölçek Düzy Son Test	66,03	4,29	0,212	0,834	6,13

* $p < 0,05$; Bağımlı Örneklem t Testi, Cohen's d = Etki Düzeyi

Tablo 4.2'de motivasyon ölçeği ön-test ve son-test düzeyleri arasındaki farklılık bağımlı örneklem t testi ile incelenmiştir. Deney grubu ($n = 31$) düzeyinde, ön test puanları ortalama 66,00 ($SS = 4,39$), son test puanları ise ortalama 67,19 ($SS = 4,47$) olarak hesaplanmıştır. Bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre, deney grubunda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(30) = -1,197$, $p = 0,241$). Etki büyüklüğü (Cohen's $d = 5,55$) yüksek olmasına rağmen, anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Kontrol grubu ($n = 29$) düzeyinde, ön test puanları ortalama 66,28 ($SS = 4,81$), son test puanları ise ortalama 66,03 ($SS = 4,29$) olarak hesaplanmıştır. Bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre, kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(28) = 0,212$, $p = 0,834$). Etki büyüklüğü (Cohen's $d = 6,13$) yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Genel olarak, deney ve kontrol gruplarında motivasyon ölçeği ön test ve son test düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2. Diyalojik Yöntemin Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi

Tablo 4.3: Deney ve kontrol grupları başarı testi (son test) kıyaslaması

Değişken	Kategori	Grup		t testi	
		Ort.	SS	t	P
Başarı Testi	Deney	15,48	5,02	2,289	0,026*
Doğru Sayısı	Kontrol	12,34	5,60		

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t testi

Tablo 4.3.'te yer alan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, başarı testi doğru sayısı arasında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(98) = 2,289$, $p = 0,026$). Deney grubunun başarı testi doğru sayısı ortalaması (15,48) kontrol grubunun ortalamasından (12,34) anlamlı şekilde yüksektir. Bu sonuç, deney

grubunun başarı düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3. Motivasyon ve Akademik Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Tablo 4.4: Motivasyon ölçeği ön/son test düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması

Değişken	Cinsiyet				t testi		Cohen's d
	Kız		Erkek		t	p	
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Motivasyon Ölçek Ön Test	66,16	5,07	66,11	3,98	0,041	0,967	4,59
Motivasyon Ölçek Son Test	67,59	4,16	65,54	4,45	1,851	0,049*	4,29

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t Testi, Cohen's d = Etki Düzeyi

Tablo 4.4'te motivasyon ölçeği ön-test ve son-test düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması incelenmiştir. Ön test düzeyinde, kız öğrencilerin motivasyon ölçek puanları ortalama 66,16 (SS = 5,07), erkek öğrencilerin ise ortalama 66,11 (SS = 3,98) olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(58) = 0,041$, $p = 0,967$). Etki büyüklüğü (Cohen's d = 4,59) yüksek düzeyde olmasına rağmen, fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Son test düzeyinde, kız öğrencilerin motivasyon ölçek puanları ortalama 67,59 (SS = 4,16) iken, erkek öğrencilerin puanları ortalama 65,54 (SS = 4,45) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(58) = 1,851$, $p = 0,049$). Etki büyüklüğü (Cohen's d = 4,29) yüksek düzeydedir, bu da cinsiyetin motivasyon düzeyinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin motivasyon ölçeği son test düzeyleri erkeklere göre yüksektir.

Tablo 4.5: Başarı testine (son test) ait doğru cevap sayılarının cinsiyete göre farklılaşması

Değişken	Cinsiyet				t testi		Cohen's d
	Kız		Erkek		t	p	
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Başarı Testi Doğru Sayısı	14,55	5,16	13,34	5,86	0,846	0,401	5,51

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t Testi, Cohen's d = Etki Düzeyi

Tablo 4.5'te başarı testine ait doğru cevap sayılarının cinsiyete göre farklılaşması

incelenmiştir. Kız öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalama 14,55 ($SS = 5,16$) iken, erkek öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalama 13,34 ($SS = 5,86$) olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında başarı testi doğru cevap sayıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(58) = 0,846$, $p = 0,401$). Etki büyüklüğü (Cohen's $d = 5,51$) yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada, motivasyon ön test düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Son test düzeyinde de deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, etki büyüklüğü yüksek olmasına rağmen grupların motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney grubu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Kontrol grubu ön test ve son test puanları değerlendirildiğinde sonuçlar arasında anlamlı bir fark bulunmamış ve anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Genel olarak deney ve kontrol gruplarında motivasyon ölçeği ön test düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak son test düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin motivasyon ölçeği son test düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu da cinsiyetin motivasyon düzeyinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarı deney ve kontrol grubu son testleri arasında ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, bu da deney grubunun başarı düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu, başka bir deyişle, diyalojik yöntemin İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Diyalojik yöntemin öğrenciler ve velilerin en fazla önem verdiği konulardan biri olan akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırmış olması başta işbirlikli öğrenme olmak üzere öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin öne çıktığı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini bir kez daha vurgulamıştır. Bu gerçek, hemen hemen bütün çağdaş öğrenme/öğretme yaklaşımlarında ve yöntemlerinde ortaktır.

Genel olarak diyalojik yöntemin öğrencinin İngilizce akademik başarısı üzerine etkisini araştıran çalışmalar yurt dışında yapılmıştır. Alexander (2008) diyalojik yöntemin öğrenci motivasyon ve akademik başarısına etkisini araştırdığı çalışmalarında, İngilizce dersinde bu yöntemin kullanılmasının öğrencinin derse olan ilgisini ve başarısını artırdığını belirtmiştir. Lantolf ve Thorne (2006) çalışmalarında, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerinin akranlarından ve öğretmenlerinden destek aldıkları diyalojik ortamlarda hızlandığını belirterek, bunun İngilizce konuşma ve anlama becerilerine olumlu etkisi olduğunu vurgularlar. Mercer (2000), diyalojik yöntemin öğrencilerin dili kullanma becerilerini nasıl geliştirdiğini araştırdığı çalışmasında, İngilizce derslerinde diyalojik yöntemin öğrencilerin

kelime dağarcığı geliştirme, cümle yapıları oluşturma becerilerine olumlu etkisi olduğunu açıklamıştır.

Literatürde diyalojik yöntemin öğrenci başarısını artırdığına dair çalışmalar olduğu gibi diyalojik yöntem ve akademik başarı arasında anlamlı farklılık bulunamayan çalışmalar da mevcuttur. Tao (2025) , araştırmasında yer alan diyalojik yöntem stratejilerinin yaratıcı düşünme ile olan ilişkisini incelediği 16 öğretmen ve 709 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada, ifade etme stratejisini akademik motivasyon ve söylemsel katılım aracılığıyla yaratıcı düşünme ile olumsuz olarak ilişkilendirmiştir. Erk (2023) 8. Sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, diyalojik argümantasyona dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve demokrasiye yönelik tutumlarına etkisini ele almıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen, öğrencilerin son-test puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Taştekin'in (2022) 19 ilkokul öğrencisiyle ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin diyalojik okuma stratejisi ile geliştirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada uygulama öncesi ve sonrası okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Howe vd. (2019) çalışmasında, 72 sınıfta 10-11 yaş arası öğrencilerle yaptıkları çalışmada, diyalojik yöntemin öğrencilerin akademik öz yeterliliklerinde ve öğrenme için çalışma becerilerini kullanmalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalara baktığımızda bu çalışmadan farklı olarak, genel olarak ilkokul düzeyinde diyalojik yöntemle ilgili yapılan çalışmalarda anlamlı farklılık bulunmadığını görmekteyiz.

Diyalojik yöntemin öğrenci motivasyonuna etkisini araştıran çalışmalar farklı sınıf düzeyleri için de yapılmıştır. Reznitskaya ve Wilkinson (2017) özellikle ortaokul düzeyinde diyalogların, öğrencilerin eleştirel düşünme ve derse katılım motivasyonunu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Mercer ve Littleton (2007) çalışmalarında, ilkokul çağındaki çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurdukları diyalogların, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağladığını ve bunun da öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Alexander (2008) çalışmasında, diyalojik yöntemin lise düzeyindeki öğrencilerin derse katılımını, bilişsel gelişimlerini ve motivasyonlarını artırdığını vurgulamıştır. Gibbs ve Habeshaw (2007) çalışmalarında, diyalojik yöntemin üniversite düzeyinde öğrencilerin etkinlik ve derslere aktif katılımını ve motivasyonunu

artırdığına dair örnekler göstermiştir. Alexander (2005) tarafından dokuz İngiliz okulunda uygulanan çalışmada, sınıf içi konuşmaların öğrencilerin motivasyon ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Education Endowment Foundation tarafından yayımlanan raporlar, diyalojik yöntemin öğrencilerin Matematik, Fen ve İngilizce sonuçlarını artırabileceğini belirtmektedir. Diyalojik yöntemin motivasyon ve akademik başarıya etkisini araştıran birçok araştırmacı değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulmuşken, bu çalışmada diyalojik yöntemin yalnızca akademik başarı açısından anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Motivasyonu ise artırmadığı sonucuna varılmıştır. Motivasyon değişkeninde ise kız öğrencilerin motivasyon düzeyi anlamlı düzeyde artış gösterirken erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri hafif bir düşüş göstermiştir. Bu durum da motivasyonun cinsiyete bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya İlişkin Öneriler

1. Hemen hemen bütün modern eğitim yaklaşımlarında ve ilkelerinde ortak olan, derslerde öğrencilerin diyalog ve iletişim kurmalarını sağlayan yöntemlere ve materyallere daha çok yer verilmelidir.
2. Ders içi katılımda, öğrencinin derse ilişkin görüşlerini rahat ifade edebilmesinin öğrencinin derse katılımını etkilediği unutulmamalıdır.
3. Kız öğrencilerin iletişim süreçlerinin devamlılığı sağlayıcı önlemler alınmalı ve erkek öğrencilerin birbirleriyle daha fazla iletişim kuracakları yöntemlere ağırlık verilmeli ve uygun bir teşvik sistemi geliştirilmelidir.

Gelecekte Yapılacak Olan Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırma yalnızca Zonguldak ilinde yapılmıştır. Benzer çalışma farklı illerde, bir den fazla ili kapsayacak şekilde yapılabilir.
2. Araştırma öncesinde öğrencilerin yönteme ilişkin algıları ve sınıf içi katılım deneyimleri veya eğilimleri hakkında bilgi toplanabilir.
3. Lise düzeyindeki öğrenciler farklı alanlara yöneldikleri için çalışmanın ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılması daha uygun olabilir.
4. Bu çalışmada akademik başarı testinin geç hazırlanmasından dolayı ön testler

yapılamamıştır. Bu yüzden test geliştirme işlemlerine uygulamadan önce başlanmalıdır.

5.Gelecekte yapılacak araştırmalarda nicel bulgular nitel bulgularla desteklenerek araştırmadan elde edilen bulgular güçlendirilebilir.

6.Çalışmayı mümkünse çalışmayı yapan araştırmacının kendi okulunda sürdürmesi önerilir. Böylece öğrenciler hem yeni bir öğretmene hem de yeni bir yönteme adapte olma durumunda kalmazlar.

7. Daha etkili sonuçlar alabilmek için çalışma daha uzun bir süreçte yapılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Abdelwahab, A.F. (2020). The Effect of Using the Process Genre Approach on Developing Reflective Writing Skills and Genre Awareness of EFL Faculty of Specific Education Sophomore Students, *Journal of Education – Volume (73)*. DOI: 10.21608/edusohag.2020.85292
- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2013). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 19-42.
- Akkalkan, H. (2009). Ankara İli Çankaya İlçesinde Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı, Okula Devamı ve Disiplini ile İlişkisi, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akpan, V.I., Igwe, U.A., Mpamah, I.B.I. ve Okoro, C. O. (2020). Social constructivism: Implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.
- Aktay, S. (2023). Lev Petroviç Yakubinski'nin Diyalojik Konuşma Kuramı. *Söylem Filoloji Dergisi*, 8(3), 1142-1155. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1365844>
- Alamer, A., Robot, E.S., Shirvan, M.E. vd. (2025). Self-Determination Theory and Language Learning: A Multilevel Meta-Analysis. *Educ Psychol Rev* 37, 59. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10038-y>
- Alexander, R. (2004). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos UK.
- Alexander, R. (2005). *Teaching through dialogue: The first year*. First report from the formative evaluation of Barking and Dagenham's Teaching through Dialogue Initiative (TTDI). London: London Borough of Barking and Dagenham.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, 4th Edn. York: Dialogos.
- Alexander, R. (2008a). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. (2010). Speaking but not listening? Accountable talk in an uncountable context. *Literacy*. 44(3), 103-111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00562.x>
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>.
- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268>.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.

- Amraı, K., Motlagh, S.E., Zalani, H.A., ve Parhon, H. (2011) The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402.
- Arslan, N., Arslan S., Kurnaz, M. F. ve Alkan, H. (2023). Ergenlerde Sosyal Başarı Hedefleri ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 426-442. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.63>
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E., Gürsoy, F. F. (2016). Sınıf İçi Konuşmaların Bir Analizi: Diyalojik mi Monolojik mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 603-625.
- Atmaca, M. Ç. (2020). Mikhail Bakhtin'in Ütopik Materyalizmi: Karnaval ve Diyaloğ Bağlamında Kairolojik Bir Zaman Kavramsallaştırması. *Kilikya Felsefe Dergisi*(1), 91-101.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.).University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984b). *Problems of Dostoyevsky' Poetics* (C. Emerson, Çev.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays* (V. W. McGee, Trans.). University of Texas Press.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy*. The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Baş, G. (2015). *Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkıları*, Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Beyazbal, S. (2018) *İngilizce öğretim sürecinde diyalojik pedagojinin uygulanmasına yönelik fırsat ve sınırlılıkların incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi, Çanakkale.
- Bilgin, I. ve Geban, Ö. (2006). The effect of cooperative learning approach based on conceptual change condition on students' understanding of chemical equilibrium. *Journal of Science Education and Technology*, 15, 31-46.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Çakır Kaytancı, M. (2022). *Felsefi Bir Öğrenme Ortamı Olarak Matthew Lipman'ın Sorgulama Topluluğu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi

- Carey, T. A. ve Mullan, R. J. (2004). What is Socratic questioning? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(3), 217–226. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.3.217>
- Chatterjee, M. (2021) “Bakhtin’s Carnivalisation and the Dynamism of its Social Implications” *Günümüz Dil-Edebiyat ve Filoloji Araştırmalarında Yenilikçi Eğilimler: Kuram, Yöntem ve Teknikler Uluslararası Sempozyum Bildiriler Kitabı* Ed. Kaygın, Şenay and Yasemin Yaylali. Pp. 321- 332, Erzurum: Atatürk University Publications, Dec. 2021. [ISBN: 978-625-7086-50-9].
- Chen, H.C., Wang, Q.H., Chen, X.Y. (2001). Cross-lag analysis between students’ academic achievement and social behavior. *Psychological Abstract* (06),532-53.
- Chow, B. W., Hui, A., Li, Z., Dong, Y. (2020). Dialogic teaching in English-as-a-second-language classroom: Its effects on first graders with different levels of vocabulary knowledge. *Language Teaching Research* 27(6), 1408-1430. DOI: 10.1177/1362168820981399
- Crystal, D. (2012) *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Çepni, S. (2021). Martin Buber ve Paulo Freire Bağlamında Diyalektik İlişkiden Diyalojik İlişkiye. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(5), 213-238
- Demirezen, M. (2001). The causes of the failure in foreign language teaching and learning in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 ,135-140.
- Dişlen Dağgöl, G. (2020). Perceived Academic Motivation and Learner Empowerment Levels of EFL Students in Turkish Context. *Participatory Educational Research*, 7(3), 21-37. <https://doi.org/10.17275/per.20.33.7.3>
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York, NY: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deng, Y. ve Sitthitikul, P. (2024). The Effects of the Guided Dialogic Peer Feedback-Based Writing Instruction on Chinese EFL Students’ Writing Performance in an Integrated Blended Learning Environment. *reFlections*, 32(1), 1–27. <https://doi.org/10.61508/refl.v32i1.277804>
- Dewaele, J.-M., Botes, E. ve Meftah, R. A (2023) A Three-Body Problem: The effects of Foreign Language Anxiety, Enjoyment, and Boredom on Academic Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, (43), 7-22.

- Dinçer, M. A. ve Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivation in language learning: advances in theory, research, and application. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1997). *Educational Psychology Windows on Classrooms*, Prentice-Hall Inc, New Jersey.
- Elhassan, I ve Adam, M. (2017). The Impact of Dialogic Teaching on English Language Learners’ Speaking and Thinking Skills. *Arab World English Journal* 8(4):49-67. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.4>
- Elliot, A. J. ve Covington, M. V. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92. <https://doi.org/10.1023/A:1009009018235>
- Ennis, R.H. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X0180030>
- Ergeç, Z. (2021). Bahtin’in diyaloji kuramı ekseninde Murat Gülsoy’un “İstanbul’da Bir Merhamet Haftası” romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 452-465. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895948>
- Ergin, M. (1962). *Türk Dili Bilgisi*, İstanbul.
- Erk, S. (2023). *Diyalojik argümantasyona dayalı öğretimin 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve demokrasiye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Eğitim Ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69-77. <https://doi.org/10.52974/jena.1258278>
- Ertürk, S. ve Koşar, S. (2023). Sosyal yapılandırmacılık konulu tezlerin betimsel içerik analizi. *JRES*, 10(1), 130- 143. <https://doi.org/10.51725/etad.1248617>
- Eun, B. (2016). Bringing Vygotsky and Bakhtin into the second Language classroom: A focus on the unfinalized nature of communication. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 6(1), 114-125.
- Farini, F. ve Scollan, A. (2025). A critical comparison between democratic, neo-Vygotskian and dialogic pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2519933>

- Fıncıoğulları, S. (2016). Mikhail bakhtin ve romanın sosyolojisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* (54), 445-459.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177, 6-7, 615-631. <https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. 1976. *Education, the Practice of Freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- García-Carrión R, López de Aguilera G, Padrós M ve Ramis-Salas M (2020) Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Front. Psychol.* 11:140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Gardner, R. C. ve Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley, MA.
- Gardner, R. C. ve Gliksmann L. (1982). "On Gardner on Affect: A Discussion of Validity as it Relates to the Attitude / Motivation Test Battery: A Response from Gardner," *Language Learning*, Volume; 32, (1), pp. 191-200. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1982.tb00527.x>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*. In Z. Dornyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: Publishing Company, Ltd.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gershenson, S. ve Langbein, L. (2015). The Effect of Primary School Size on Academic Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1_suppl), 135S-155S. <https://doi.org/10.3102/0162373715576075>
- Gibbs, G. ve Habeshaw, T. (2007). *Twenty-six ways to improve your teaching*. Sage Publications.
- Gofurova, G. M. (2024). Difficulties in Teaching a Foreign Language and Their Solutions.

- Goldkind, L. ve Farmer, L. (2013). The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community. *School Community Journal*, 23, 223-243.
- Guerin, W. E., Labor, L., Morgan, J. C., Reesman, J. R. ve Willingham, A. (2005). *Handbook of Critical Approaches to Literature*. New York: Oxford University Press.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Haidar, S. (2020). "Exploring the Bakhtinian Framework for Interpreting Literary Narratives", *International Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (www.jetir.org)*, ISSN:2349-5162, Vol.7, Issue 9, page no.43-49, September 2020, Available:<http://www.jetir.org/papers/JETIR2009471.pdf>
- Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogic Teaching on Students' Critical Thinking Disposition. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, Volume 69, Pages 1358-1368. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.073>
- Halabi, R. (2022). Dialogic teaching in the academy: difficulties, challenges and an opportunity for engaged, active and critical learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(2), 415–431. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2041707>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haworth, A. (1999). Bakhtin in the classroom: What constitutes a dialogic text? Some lessons from small group interaction. *Language and Education*, 13(2), 99-117. <https://doi.org/10.1080/09500789908666762>
- Howatt, A. P. R. ve Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*, 57(1), 75–95. <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.000000000028>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. ve Wheatley, L. (2019). Teacher– Student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes? *J. Learn. Sci.* 28, 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- İder, S. (2023). An Interdisciplinary Review on The Culture of Sacred Time in The Context of Social Learning. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*(16), 131-147. <https://doi.org/10.53112/tudear.1351406>
- İşigüzel, B. (2012). Motivasyon: Yabancı Dil Dersinin Hormonu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-41. <https://doi.org/10.17860/efd.98643>
- İşmar, Z. ve Şehitoğlu, G. (2021). Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 78-99. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.837873>

- Kabadayı, B. (2023). *A dialogic approach to create argumentative discourse: Promoting argumentation at tertiary EFL classroom*, Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kaptan, S. (1977). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara.
- Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci Başarısının Okul, Öğretmen ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.9779/pauefd.451853>
- Kıran Esen, B. (2003). Akran Baskısı Düzeyleri ve Cinsiyete Göre Öğrencilerin Risk Alma Davranışı ve Okul Başarısının İncelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(20), 17-26. <https://doi.org/10.17066/pdrd.38645>
- Kim, M. ve Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, andreconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Koç, E.M. (2005). Language teaching in Turkey: Why do we fail? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 1-12.
- Komala ve Hudiyono (2025). Psychological Obstacles in SecondLanguage Acquisition and How to Overcome Them. *Journal Eduvest*. 5(2):2202-2213 DOI: 10.59188/eduvest.v5i2.50026
- Korkmaz, Zeynep, *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara, 1992, s. 43.
- Lantolf, J.P. ve Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Li, J. ve Wu, W. (2022). Exploring the relationship between foreign language enjoyment, foreign language anxiety, and language learning motivation: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 980123. <https://doi.org/10.3390/bs15081133>
- Liu, J. (2023). *The effect of peer relationship on academic performance in high school students*. Proceeding of the 4th International Conference on Educational Innovation and Philosophical Inquiries. DOI: 10.54254/2753-7048/13/20230870
- Liu, M. ve Zhang, T. (2024). Growth language mindset, autonomous motivation, engagement, and L2 achievement: A sequential mediation model. *System*, 122, 102640.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222–240. <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>

- Masgoret, A. M. ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Mavhiza, G. ve Nkealah, N. (2024). Critical Dialogic Pedagogy and Adolescents' Identity Development in a Grade 11 English First Additional Language Poetry Classroom in South Africa. *Africa Education Review*, 20(6), 128–150. <https://doi.org/10.1080/18146627.2025.2471962>
- MEB. (2023). *Sunshine English 10*. Cem Yayınları
- Mercer, N. ve Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes*. Sage Publications.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. ve K. Littleton. 2007. *Dialogue and the Development of the Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London and New York: Routledge.
- Michaels S., O'Connor C. ve Resnick L. B. (2007). Deliberative discourse idealized and realized: accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education* 27 (4):283-297 <https://doi.org/10.1007/S11217-007-9071-1>
- Morson, G.S. ve Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaic*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Nelson, L. (2009). *Socratic Method and critical philosophy: Selected Essays*, (Translated by Brown III, Thomas K.), (9th), New Haven: Yale University Press.
- Nesari, A.J. (2015). Dialogism versus Monologism: A Bakhtinian Approach to Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 205:642-647 DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.09.101
- Ndayisenga, J. D. ve Mbato C. L. (2024). Exploring Types of Language Learning Motivation among EFL Students: Insights from Rwandan High Schools. *Journal Unhas*. Vol 7 No.4 <https://doi.org/10.34050/els-jish.v7i4.42097>
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- O'Connor, C. ve Michaels, S. (2007). When is dialogue 'dialogic'? *Human Development*, 50(5), 275–285. <https://doi.org/10.1159/000106415>
- Öncü A. (2017). Sosyal yapılandırmacılıkla ekberî geleneğin epistemolojik bağlamda karşılaştırılması. *Dergiabant* 5/10, 1-15.
- Özcan, N. ve Keskin, Y. (2024). Öğrenci, Öğretmen ve Veli Üçgeninde Akademik Başarısı Yüksek Öğrencilerin Sahip Oldukları Akademik Özellikler: Sekizinci Sınıf

Öğrencilerine Dönük Bir Durum Çalışması. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(2), 449-482.<https://doi.org/10.19171/uefad.1392544>

- Özmen, H. (2019). *Deneyisel araştırma yöntemi*. Eğitimde araştırma yöntemleri. DOI:10.14527/9786052417867.10
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept, and school achievement. *Perception*, 11 (2), 239-266.
- Palabıyık, T. ve Oral, B. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 4(9), 638-654.
- Papi, M. ve Teimouri, Y. (2020). L2 motivational self system in a digital era: Revisiting the effects of global English and pedagogical factors. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 5-22.
- Pedrosa, R. H. L., Dachs, J. N. W., Maia, R. P. ve Andrade, C. Y. (2006). *Educational and Social-Economic Background of Graduates and Academic Performance: Consequences for Affirmative Action Programs at a Brazilian Research University*. <http://www.comvest.unicamp.br/paals/artigo2.pdf>
- Ramos, A.P.S. (2024). Dialogic Discussion as a Platform for Building Speaking and Vocabulary Skills. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 5 (7), 2769-2776.
- Ryan, R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749.<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Renshaw, P. (2004). Dialogic learning, teaching and instruction: theoretical roots and analytical frameworks. In J. van Linden, & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning: shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp. 1-15). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Reynolds, T. (2021). Striving for Improvement in Dialogic Teaching: A Self-Study of the Dialogic Practices in an English Methods Classroom. *Studying Teacher Education*, 17(3), 311–329.<https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1960499>
- Reznitskaya, A., Kuo, L. J., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C. ve Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge journal of education*, 39(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/03057640802701952>
- Reznitskaya, A. ve Wilkinson, I.A.G. (2017). *The gone and future of dialogic teaching: Building on Russian and Western traditions*. Routledge.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Rojas-Drummond, S., Trigo-Clapés, A. L., Rubio-Jimenez, A. L., Hernández, J. ve Márquez, A. M. (2024). Transforming dialogic teaching-and-learning practices in education. *Theory Into Practice*, 63(2), 225–238. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307839>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sarıer, Y. (2021). PISA uygulamalarında türkiye’nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905-926.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S. ve Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents’ insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, Article 101216. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Scott, C. (2009). *Talking to learn: Dialogue in the classroom*. Northern Territory: ACER.
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., vd. (2019). Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 281-299. <https://doi.org/10.30703/cije.484271>
- Sennett, R. (2012). *Beraber*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514.
- Skidmore, D. ve Murakami, K. (Eds.). (2016). *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning*. Bristol, UK: Policy Press.
- Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology: Theory and practice (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553>
- Sönmez, Ö. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış: “Reflets” ve “Tendances” Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 35-53.
- Steele, J. M. (2024). Socratic questioning as a tool to assess black racial identity development. *Journal of Creativity in Mental Health*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15401383.2024.2443175>
- Steinmayr, R., Meissner, A., Weidinger, A. F., ve Wirthwein, L. (2015). *Academic Achievement*. Oxford Bibliographies. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Suárez Delucchi, N. ve Fossa Arcila, P. (2020). Vygotsky’s inner language and its relation

- to the unconscious system of Freud. *The International Journal of Psychoanalysis*, 101(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/00207578.2020.1726710>
- Sullivan, P., Smith, M. ve Matusov, E. (2009). Bakhtin, Socrates and the carnivalesque in education. *New Ideas in Psychology*, 27, 326–342. doi:10.1016/j.newideapsych.2008.12.001
- Suna, E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S. vd. (2021). Determinants of Academic Achievement in Turkey. *Journal of Economy Culture and Society*(64), 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- Suna, H. E. ve Özer, M. (2021). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(1), 54-70. doi: 10.21031/epod.860431
- Şimşek, Ö. (2025). Yapay Zeka ve Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 118-130. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1567106>
- Tao, Y. [陶阳]. (2025). Dialogic teaching strategies and talk moves : associations with student academic achievement and creative thinking. (Thesis). University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR.
- Taştekin, N. (2022). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin diyalogik okuma stratejileri ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*, Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: a case for dialogic pedagogy. *Learn. Cult. Soc. Interact.* 21, 170–178. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>
- Terenzini, P.T., Springer, L., Pascarella, E.T. vd. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Res High Educ* 36, 23–39. <https://doi.org/10.1007/BF02207765>
- Titone, R. (1968) *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press, Washington DC.
- Toleugalieva, D. (2022). Effect of dialogic teaching on english speaking skills. *Globus human sciences* 8(1(39)):40-44 <https://doi.org/10.52013/2713-3087-39-1-6>
- Tunç, H. ve Atmaca, T. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinde başarı yönelimi, algılanan ebeveyn desteği ve baskısı ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(4):858-868.
- Ulu, H. (2017). Dördüncü sınıf fen ve teknoloji derslerinin diyalogik öğretim açısından analizi üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 608-626.
- Ünal, E. (2023). Sosyal bilim araştırmalarında epistemolojik pozisyon farklılıklarına bir örnek olarak piaget ve vygotsky’nin yapılandırmacı yaklaşımları. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 7(3), 159-169.

- Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus Extrinsic Goal-Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vasil'eva, I. I. (1988). The Importance of M. M. Bakhtin's Idea of Dialogue and Dialogic Relations for the Psychology of Communication. *Soviet Psychology*, 26(3), 17-31. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405260317>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development Of Higher Psychological Processes*. (Çev. M Cole). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (2. Baskı) Cambridge, MA: Harvard University.
- Vygotsky, L. (1999). *Thought And Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Wang, J. ve Guan, Z. (2021). The impact of teacher emotional support on student engagement and academic achievement in EFL classrooms: A moderated mediation model. *Educational Psychology*, 41(9), 1172-1188.
- Wegerif, R., Doney, J., ve Jamison, I. (2017). Designing education to promote global dialogue: lessons from generation global—a project of the tony blair institute for global change. *Civitas Educ. Educ. Polit. Cult.* 6, 113-129.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*, London: Routledge.
- Wegerif, R. (2019). “*Dialogic education*,” in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, ed. G. W. Noblit (Oxford: Oxford University Press). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.396>
- Woolfolk, A. E. (2004) *Educational Psychology*. 3rd Edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Yazıcı, H. (2023). Üniversite Öğrencilerinin İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*. Volume 6 Issue 6, p. 1241-1252, <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1559>
- Yıldırım, Y. (2012). Sanat, yaşam ve mikhael bakhtin arasındaki “büyük diyalog”. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 9(33-34), 111-126.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 617-628. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000191537>
- Yıldız, T. (2014). Dialogic versus Dialectics. *Studies in Psychology*, 34(1), 79-85.
- Yıldız, T. (2014). Saussure'den Bakhtin'e Dil-Kültür İlişkisi: “Tümü Kapsayıcı Olgu”. *İdil*, 3 (11), s.115-136.

- Yıldız, T. (2025). From constructivism to cultural cognition: A comparative analysis of Piaget, Vygotsky, and Tomasello's theories of cognitive development. *HUMANITAS - Journal of Social Sciences*, 13(25), 411-429. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1601228>.
- Yıldız, M., Geçikli, M. ve Altınmakas, D. (2016). Why don't we speak English? A study on the spoken English problems of Turkish students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 109-115.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği [The role of motivation on student achievement in English classes at secondary education: The case of Bartın city]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak, 72 s.
- Yılmaz, E. (2014). *Güçlü yön temelli yaklaşımın yükseköğretimde ingilizce dersinde devam, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yılmaz, E. (2017). Relationships between Educational Philosophies Favoured by Prospective Teachers and Their Achievement Motivation. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3), 1420-1429. <https://doi.org/10.14686/buefad.346494>.
- Yurt, E. (2022). Türkiye'de Akademik Motivasyon Konusunda Yapılan Araştırmaların İncelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 95-112.
- Yurtbakan, E. (2024). The effect of dialogic reading on the asking skills and attitudes of primary school students, based on Revised Bloom's Taxonomy. *Hacettepe University Journal of Education*, 39(4), 339-352. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2024.528>
- Yüceer, D. (2020). Diyalojik öğretim ve ana dili eğitimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 701-712.
- Yüceer, D. (2020). *Diyalojik öğretimin Türkçe derslerinde kullanımı ve okuma anlamaya etkisi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüceer, D. (2024). Diyalojik öğretim konusunda yapılan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizi. *TEBD*, 22(2), 1473-1496. <https://doi.org/10.37217/tebd.1450991>.
- Zareian, G. ve Jodaei, H. (2015). *Motivation in Second Language Acquisition: A State of the Art Article*. 5(2), 295–308. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585770.pdf>.

İnternet Kaynakları

- URL-1 (2022). <https://sozluk.gov.tr/> (08.09.2024).
- URL-2 <https://mimarlikvesehirplanlama.bartın.edu.tr/diller-nasil-ortaya-cikti.html> (07.07.2025).
- URL-3 (2025). Yüksel İngilizce Eğitim Merkezi. <https://yukselegitim.com/cumhuriyet-doneminden-gunumuze-turkiyede-ingilizce-egitiminin-gelisimi/> (15.06.2025).
- URL-4 (2025). International Center of Language Studies. <https://www.icls.edu/blog/27-most-spoken-languages-in-the-world-in-2025> (31.07.2025).
- URL-5 (2024). Eklektik Yaklaşım. https://tr.wikipedia.org/wiki/Eklektik_yakla%C5%9F%C4%B1m / (18.10.2024).
- URL-6 (2025). Dialogic Pedagogy <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0261.xml?hl=tr-TR/> (11.05.2025).
- URL-7 (2025). Vygotsky's Zone of Proximal Development <https://blog.prepscholar.com/vygotsky-scaffolding-zone-of-proximal-development/> (05.07.2025).
- URL-8 (2023). 21. Yüzyıl Beceriler ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf (08.08.2025).
- URL-9(2025).Yakınsal Gelişim Bölgesi. https://tr.wikipedia.org/wiki/Yak%C4%B1nsak_geli%C5%9Fim_b%C3%B6lgesi (20.08.2025).
- URL-10 (2023). Dialogic teaching & classroom talk : How to improve dialogue and oracy. <https://blog.irisconnect.com/uk/blog/developing-effective-dialogic-teaching-and-classroom-talk> (01.09.2024).
- URL -12: Mikhail Bakhtin. <https://www.britannica.com/biography/Mikhail-Bakhtin>
- URL-13 (2025). Dialogic Teaching. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/dialogic-teaching?hl=tr-TR#overview> (29.07.2025).
- URL-14: Partnership For 21st Century Skills- Core Content Integration https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_ (10.08.2025).
- URL- 15 (2025). Dialogic Teaching. <https://robinalexander.org.uk/dialogic-teaching/> (10.08.2025)

EKLER

Ek 1: Motivasyon Ölçeği (Yılmaz E.,2014)

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyet:

Kız

☐

Erkek

☐

Yaş:

Arkadaşlar, Bu ankete vereceğiniz cevaplar İngilizce öğrenimi ve öğretimi ile ilgili bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Verdiğiniz cevaplar hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki maddeleri okuyup size en çok uyan şıkkı işaretleyiniz. Görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Emrullah YILMAZ

5		4	3	2	1			
Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum ama bazı tereddütlerim var	Ortadayım (Ne katılıyorum ne de katılmıyorum)	Katılmıyorum ama bazı tereddütlerim var	Kesinlikle katılmıyorum			
1	Zamanımı İngilizceden başka konulara harcamayı tercih ederim.			5	4	3	2	1
2	İngilizce öğrenmeyi seviyorum.			5	4	3	2	1
3	İngilizceden nefret ederim.			5	4	3	2	1
4	Mümkün olduğunca fazla İngilizce öğrenmeyi planlıyorum.			5	4	3	2	1
5	İngilizce öğrenmenin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.			5	4	3	2	1
6	İngilizce ders programımızın önemli bir parçasıdır.			5	4	3	2	1
7	Okuldan mezun olduğumda İngilizce öğrenmeyi tamamen bırakacağım çünkü ilgimi çekmiyor.			5	4	3	2	1
8	İngilizce öğrenmek harika.			5	4	3	2	1
9	İngilizce öğrenmek zamanı boşa harcamaktır.			5	4	3	2	1
10	İngilizce öğrenmekten gerçekten hoşlanıyorum.			5	4	3	2	1

1. İngilizce dersinde öğrendiklerimi etkin bir şekilde düşünürüm.

- a) çok sık b) nadiren c) sadece bir defa

2. İngilizce okulda öğretilmese:

- a) günlük yaşantımda İngilizce öğrenirim (örneğin, İngilizcede yazılmış kitap ve gazeteleri okuyarak, imkan bulduğumda konuşarak vb.).
b) İngilizce öğreneceğim diye hiç uğraşmam.
c) Başka bir yerden İngilizce dersleri almaya çalışırım.

3. İngilizce dersinde öğrendiğimiz bir konu ile ilgili bir sorunum olduğunda:

- a) hemen ders sorumlusundan yardım isterim.
b) sadece sınavdan önce yardım arayışına girerim.
c) hiçbir şey yapmam.

4. İngilizce ödevim olduğunda:

- a) biraz çaba harcarım ama elimden geldiği kadar değil.
b) her şeyi anladığımdan emin olacak şekilde çok dikkatli çalışırım.
c) sadece bir göz gezdiririm.

5. İngilizce çalışmamla ilgili olarak, dürüstçe diyebilirim ki:

- a) sadece durumu idare edecek kadar çalışıyorum.
b) şansıma veya İngilizce öğrenme zekama güveniyorum, çünkü çok az çalışıyorum.
c) gerçekten İngilizce öğrenmeye çalışıyorum.
- 6. Eğer ders sorumlusu birinden fazladan bir İngilizce ödevi yapmasını istese, ben:**
a) kesinlikle gönüllü olmam.
b) kesinlikle gönüllü olurum.
c) eğer ders sorumlusu özellikle benim yapmamı isterse yaparım.
- 7. İngilizce ödevimi geri aldığımda:**
a) hatalarımı düzelterek yeniden yazarım.
b) bir yerlere koyar ve unuturum.
c) bir defa kontrol ederim ancak hataları düzeltmekle uğraşmam.
- 8. İngilizce dersindeyken:**
a) soruları cevaplamaya mümkün olduğunca çok gönüllü olurum.
b) sadece kolay soruları cevaplarım.
c) derse hiç katılmam.
- 9. Eğer İngilizce yayın yapan yerel bir televizyon kanalı olsa:**
a) hiç seyretmem. b) nadiren seyredirim. c) sık sık seyretmeye çalışırım.
- 10. Radyoda İngilizce bir şarkı duyduğumda:**
a) sadece anlaması kolay kelimelere dikkat ederek müziği dinlerim.
b) dikkatlice dinlerim ve bütün kelimeleri anlamaya çalışırım.
c) frekansı değiştiririm.
- 11. İngilizce dersinde:**
a) İngilizce ve Türkçe'nin birlikte konuşulmasını isterim.
b) olabildiğince fazla Türkçe konuşulmasını isterim.
c) sadece İngilizce konuşulmasını isterim.
- 12. Eğer okul dışında İngilizce konuşma fırsatım olsa:**
a) hiç konuşmam.
b) çoğunlukla İngilizce konuşur, sadece gerekli olan durumlarda Türkçe konuşurum.
c) mümkün olduğunca Türkçe konuşup nadiren İngilizce konuşurum.
- 13. Diğer derslerimle kıyasladığımda:**
a) en çok İngilizceyi severim.
b) İngilizceyi diğerleri ile aynı düzeyde severim.
c) İngilizceyi hepsinden az severim.
- 14. Eğer okulumda bir İngilizce Kulübü olsa toplantılarına:**
a) haftada bir katılırım. b) her zaman katılırım. c) kesinlikle katılmam.
- 15. Eğer İngilizce dersini alıp almamak benim tercihime bırakılsa bu dersi:**
a) kesinlikle alırım. b) almam. c) alır mıyım almaz mıyım bilmiyorum.
- 16. İngilizce öğrenmeyi:**
a) hiç ilginç bulmuyorum.
b) çoğu dersten daha ilginç bulmuyorum.
c) çok ilginç buluyorum.
- 17. Eğer imkan olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce yayınlanan televizyon programlarını:**
a) bazen seyredirim. b) mümkün olduğunca sık seyredirim. c) hiç seyretmem.
- 18. İngilizce tiyatro oyunu seyretme imkanım olsa:**
a) sadece başka yapacak bir şeyim olmadığında giderim.
b) kesinlikle giderim.

c) gitmem.

19. Yaşadığım yerde İngilizce konuşan insanlar olsa, onlarla:

a) hiç İngilizce konuşmam.

b) bazen İngilizce konuşurum.

c) mümkün olduğunca fazla İngilizce konuşurum.

20. Eğer imkanım olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce yazılmış dergi ve gazeteleri:

a) mümkün olduğunca sık okurum.

b) hiç okumam.

c) pek sık okumam.



Ek 2: Akademik Başarı Testi

İNGİLİZCE DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ GENEL AÇIKLAMA

Bu test “Helpful Tips” ünitesi ile ilgili bilgilerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Testi tamamlama süresi 40 dakikadır. Test 25 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun yalnızca tek bir doğru cevabı vardır. Verilen seçeneklerden doğru cevabı seçiniz.

Lütfen bilmediğiniz soruları boş bırakınız.

Adı-Soyadı:

Doğru şıkkı işaretleyiniz.

1) Work with a group and study with other people. You _____ study alone.

- a) can b) should
c) must d) shouldn't

2) A: I want to improve my English speaking skills

B: You _____ practice.

- a) should b) shouldn't
c) do d) can

3) We _____ clean and fresh air if we _____ cutting trees down

- a) won't have / don't stop b) don't have / won't stop
c) will have / stop d) don't have / stop

4) How many advice, rules and regulations are there in the text?

First of all, if you are good at a subject, you must focus on it. For example, if you are good at math and physics, you can be a doctor or an engineer. You have to get higher grades in university entrance exam for that. So, if you want to get a high grade, you must study hard for the exam. In addition, you must have a certain diploma to become a doctor or an engineer. Another important aspect is deciding on your position in the company. If you like working within teams, you must become an employee or a clerk. If you are good at solving problems and managing other people, you could be an executive. You mustn't only become a member. Your position is important because this identifies your working hours, salary and your social status.

- a) 3 b) 4 c) 5 d) 6

5) Eat healthy and fresh food .You _____ eat vegetables and fruits.

- a) should b) shouldn't

- c) can
d) can't
- 6) When you have a cold, you _____ a doctor.
- a) should see
b) mustn't see
c) can see
d) can't see



- 7)  Alice: Oh! I have spilled some coffee on my shirt!
I must.....
- a) change my shirt b) iron my shirt
c) not drink coffee d) go home
- 8) I have a toothache. You should.....
- a) see a dentist b) go to home
c) not drink cold water d) ask for help
- 9) If you are good at solving problems, you could be a/an_____.
- a) teenager b) genius
c) familiar d) doctor
- 10) If we _____energy saving bulbs instead of the normal ones, we
_____a lot of energy.
- a) use/ will save b)use / won't save
c) will use/ save d) uses / will save
- 11)_____I eat that candy?
No, you _____
- a) Should / should b) Should / don't
c) Do / shouldn't d) Can/ shouldn't
- 12) If people _____a bike to transport, we _____our world.
- a) use / won't contaminate b) don't use/ contaminate
c) use / contaminate d) will use / contaminate
- 13) I want to improve my English. What _____I do ?
- a) could b) should
c) will d) do

14)



I must

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| a) wipe the floor | b) clean the window |
| c) take out the trash | d) iron the clothes |

15. Listen to the dialogue and circle the correct one.

Host: Hi, Suzie. So, can you tell us about your problem?

Listener: Sure. It's about household chores. I'm responsible for many chores such as taking out the garbage, (1), and (2) But my Brother doesn't do anything!

Host :So, you're saying that you (3) around the house, but your brother doesn't.

Listener :Right, my brother always runs away or says he has homework when my parents give him some chores to do. I'm really going mad here!

Host :I think you should talk to your brother about it. If it doesn't work, then you should tell your parents. At least, he should (4) Are you also responsible for vacuuming or (5)

- | | |
|-----------------------------|-------------------------|
| a) tidying my room | b) washing the dishes |
| c) do chores | d) take out the garbage |
| 16) a) do chores | b) iron the clothes |
| c) tidying my room | d) take out the garbage |
| 17) a) take out the garbage | b) washing the dishes |
| c) tidying my room | d) do chores |
| 18) a) do chores | b) tidying my room |
| c) washing the dishes | d) do the cooking |
| 19) a) vacuums | b) doing laundry |
| c) tidying my room | d) take out the garbage |

20) Listen to the dialogue and circle the correct one.

Mother: Fatih, where are you?

Fatih: I'm in my room, mom.

Mother: I'm cleaning the house and I can't lift some furniture. Could you please give me a hand?

Fatih: Of course. I'm coming. You shouldn't

mom.

- a) lift any furniture b) clean the house
- c) ask for help d) call me

21) Listen to the dialogue and circle the correct one.

Dear Jake,

Your situation is very familiar. This is a general problem for many young people at your age. There are several job options and you should choose the best one. In fact, you should think of some important aspects before you decide! First of all, **1.** You know you should be a successful student to enroll in a good university. Then, **2.** If you are good at science and math, you can think about becoming a doctor or a pilot. If you like social sciences courses more, you can think about becoming a teacher of these subjects.

- 1.a) You must study hard for the exams if you want to get high grades
- b) You should think about your priorities
- c) You should decide which school subjects you are good at
- d) if you're interested in aviation and this is your dream job, you must go for it.
- 2.a) You must study hard for the exams if you want to get high grades
- b) You should think about your priorities
- c) You should think about your priorities
- d) if you're interested in aviation and this is your dream job, you must go for it.

22) Read the passage and circle the correct one.

A month ago, I had a terrible Monday at school and it was all my fault. At the weekend, instead of doing my homework, washing my uniform, and getting a haircut, I hung out with my friends playing video games till late at night. As a result, on Monday I was late to school because I barely slept. However, being late was not my only problem. I also forgot to wash my school uniform and get a haircut. So, I went to school in casual clothes, with my messy hair, and I was late! And the worst part was I got caught! Our principal saw me trying to go to class and called me in her room. She told me I disobeyed so many rules that as a punishment, I would stay at school after hours doing my homework for a week. I paid the price for not obeying the rules.

23) What he should do when he was going to school?

- a) he should chat with his friends b) he should wait for the school bus
- c) he should get a haircut d) he should read a book

24) When he doesn't obey the rules, what is the possible consequence?

a) he passes the exam

b) he meets his friends

c) he talks with principal for the punishment

d) he make a presentation about rules

25) What is your advice to him according to the passage ?

a) he should obey the rules

b) he should go to school

c) he should go to bed late

d) he should go to library.



Ek 3: Ölçek Kullanım İzni

Ölçek kullanım izni



merve özdemir

Alıcı: Emrullah

12 Eyl 2023 20:00



Merhaba hocam. Ben Merve ÖZDEMİR.

Bartın Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. "Yabancı Dil Öğretiminde Diyalojik Yöntemin Öğrenci Motivasyonuna ve Akademik Başarısına Etkisi" adlı tez çalışması yapmayı düşünüyorum. Bu doğrultuda Gardner tarafından oluşturulan ve 2014 yılında 'Türkçe' ye uyarladığınız yabancı dil motivasyon ölçeğini kullanmak için izin istiyorum. Teşekkür ederim.



Emrullah YILMAZ

Alıcı: ben

13 Eyl 2023 10:23



Sayın Merve Özdemir,

Yabancı dil öğrenme motivasyonunun ölçülmesinde kullanılan ve tarafımdan Türkçeye uyarlanan motivasyon ölçeğini yüksek lisans tezinizde ve yapacağınız herhangi bir çalışmada kullanmanızda sakınca bulunmamaktadır.

Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim.

Kimden:

Ek 4 : İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-45865702-605.01-95460440
Konu : Araştırma İzni
(Merve ÖZDEMİR)

30/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 05.01.2024 tarihli ve 2400001081 sayılı yazısı ile; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Merve ÖZDEMİR'in Doç. Dr. Emrullah YILMAZ yürütücülüğünde çalışmakta olduğu "Yabancı Dil Öğretiminde Diyalojik Yöntemin Öğrenci Motivasyonuna ve Akademik Başarısına Etkisi" konulu proje çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Çaycuma ilçesinde bulunan Oktay ve Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında, yüzyüze olacak şekilde, Anket Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Milli Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Merve ÖZDEMİR'in Doç. Dr. Emrullah YILMAZ yürütücülüğünde çalışmakta olduğu "Yabancı Dil Öğretiminde Diyalojik Yöntemin Öğrenci Motivasyonuna ve Akademik Başarısına Etkisi" konulu proje çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Çaycuma ilçesinde bulunan Oktay ve Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilere 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında, yüzyüze olacak şekilde, Anket Çalışmasının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlükleri'nin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilerek yapılması uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.

Osman BOZKAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Turgut SUBAŞI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 5 : Ders Planı

(1. ders)	
Deney grubu	Kontrol grubu
Amaç: Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler üretmelerini ve bu çözümleri “should ve must” kalıplarıyla ifade etmelerini sağlamak.	
Ders “ Son zamanlarda birisi sizden herhangi bir şey için yardım istedi mi?” sorusuyla başladı. Öğrenciler bu soru aracılığıyla fikirlerini ifade etmeleri ve konuşmaya başlamaları için teşvik edildi. Bu süreçte öğrencilerin konuşmaları devam edebilmesi için jest, mimik ve destekleyici cümlelerle onaylandı. Öğrenciler gruplara ayrılarak, verilen örnek durumu kendi aralarında tartışmaları ve tavsiye bulmaları istendi (örn: I have a toothache.) . Her grubun sözcüsünden cevaplar alınarak en basit cevap tahtaya yazıldı (You should see a dentist). Kitapta yazılı olan dört farklı durum her bir gruba ayrı ayrı dağıtıldı ve öğrencilerden birden fazla tavsiye yazmaları istendi. Bu süreçte öğretmen de öğrenci gruplarının arasında dolaşarak öğrencilere “Bu durumda başka neler yapabilirsin?” gibi öğrenciler farklı çözümler bulmaya teşvik edildi. Öğrencilerin sadece “should” kalıbına bağlı kalmamaları “must” kalıbını da kullanabilecekleri belirtildi. Daha sonra her gruptan verilen durum ve buldukları tavsiyelerden bahsetmeleri istendi. Sınıfla paylaşılan tavsiyeler sonrasında diğer öğrencilerden farklı tavsiyeler söylemeleri istenerek, ortak bir öğrenme ortamı oluşturuldu. Öğrencilerin verdiği tavsiyeler tahtaya yazılarak “should” ve “must” arasındaki farklılık vurgulandı.	Öğrencilere İngilizce “tavsiye verme” konusu işlenileceği belirtilerek tahtaya “should ve must” kalıpları yazıldı.”Should” kalıbının genel bir tavsiye için “must” kalıbının ise genel olarak zorunlu ve kesin bir durum için kullanıldığı ancak bazen de şiddetli tavsiyeler için kullanıldığı örnek cümlelerle anlatıldı. Örneğin: You should brush your teeth twice a day. (genel tavsiye) You must wear your seatbelt in the car. (Zorunluluk) You must go to Anıtkabir. (Şiddetli tavsiye) Öğrencilerden bunları defterlerine yazmaları istendi. Daha sonra öğretmen sayfa üzerindeki her bir durumu tek tek okuyarak, her bir durum için öğrencilerden uygun bir cevap bulmaları isteyerek cevapları tahtaya yazdı. Öğrenciler de her bir durum için defterlerine birer örnek yazdılar. Öğretmen, öğrencilerin yazdıklarını kontrol ettikten sonra dersin genel bir özetini yaparak dersi sonlandırdı.

(2. ders)	
Deney grubu	Kontrol grubu
Amaç: Öğrencilerin dinleme becerilerini kullanarak görselleri doğru durumlarla eşleştirmelerini ve metindeki ifadelerin doğru olup olmadığını belirlemelerini sağlamak.	
Öğretmen kitaptaki beş fotoğrafı öğrencilere tek tek göstererek öğrencilere her bir fotoğraf için “Fotoğrafta ne görüyorsun?, fotoğraftaki ne yapıyor?” gibi sorular sorarak öğrencilerden kısa cevaplar vermelerini istedi. Daha sonra öğrencileri durum hakkında konuşturarak öğrencilerin durum hakkında kendi yorumlarını da eklemelerini istedi. Örneğin: Fotoğrafta belini tutan çocuk görseli için sadece “He has a backache” demek yerine “Maybe he lifted something heavy” gibi nedenler sorgulatılmaya çalışıldı. Öğretmen dinleme metnine göre öğrencilerin görselleri eşleştirmelerini isteyerek metni öğrencilere iki kere dinletti. Daha sonra doğru eşleştirmelerin doğru cevapları tahtaya yazıldı. Ardından dinleme metni tekrar dinletilerek kitaptaki diğer alıştırmada yer alan “True-False” çalışması yapıldı. Bu çalışmanın ardından cümlelerin neden doğru ya da neden yanlış olduğu, verilen çözümlerden başka çözüm olup olmadığı hakkında sorular sorularak öğrencilerin konu hakkında daha eleştirel düşünceleri sağlandı. Öğrenciler gruplara ayrılarak her gruba bir durum verilerek bu durum hakkında daha farklı ve yaratıcı bir çözüm bulmaları ve kendi diyaloglarını oluşturmaları istendi. Gönüllü bir grup kendi diyaloglarını sınıfta canlandırdıktan sonra ders sona erdi.	Öğretmen kitaptaki beş fotoğrafı öğrencilere tek tek göstererek öğrencilere her bir fotoğraf için “Fotoğrafta ne görüyorsun?, fotoğraftaki ne yapıyor?” gibi sorular sorarak öğrencilerden kısa cevaplar vermelerini istedi. Öğretmen dinleme metnine göre öğrencilerin görselleri eşleştirmelerini isteyerek metni öğrencilere iki kere dinletti. Daha sonra doğru eşleştirmelerin doğru cevapları tahtaya yazıldı. Ardından dinleme metni tekrar dinletilerek kitaptaki diğer alıştırmada yer alan “True-False” çalışması yapıldı. Öğretmen tüm cevapları kontrol amaçlı tekrar söyledikten sonra dersi özetleyerek dersi sonlandırdı.

(3. ders)	
Deney grubu	Kontrol grubu
Amaç: Öğrencilere “If... then.. “ kalıbını öğretmek ve bu kalıbı kullanarak verilen neden-sonuç cümlelerini tamamlamalarını sağlamak.	
Öğretmen, öğrencileri gruplara ayırdıktan sonra kitaptaki görseli incelemelerini istedi. Gruplara “Fotoğrafta ne görüyorsunuz?”, “Bu durumun sebebi ve sonuçları nedir?” gibi sorular sorarak tartışma başlattı. Öğrencilerden sadece kitaptaki cümlelere bağlı kalmamaları, kendi fikirlerini de katarak yeni sonuçlar bulmaları istendi. Örneğin: Küresel ısınma için ağaçların kesilmesi dışında başka ne tür sorunlar çıkabilir? Sorusuyla öğrencilerin düşüncelerini derinleştirilmeye ve çeşitlendirilmeye çalışıldı. Öğrencilere süre verildikten sonra her gruptan bulgularını ve neden-sonuç ilişkilerini sınıfla paylaşmaları istendi. Her grup bulgularını paylaşırken diğer gruplardan da varsa başka çözüm yolları eklemeleri istendi. Öğrenci gruplarından gelen bütün örnekler tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilerden bu durumlar için bireysel olarak ya da devlet tarafından bulunabilecek çözümler hakkında düşünmeye istendikten ve bunlar hakkında konuşulduktan sonra ders sona erdi.	Öğretmen, öğrencilere tahtaya “if” ve “then” kelimelerini yazdıktan sonra bu kalıpların neden-sonuç ilişkisini ifade etmek için kullanıldığını açıklayarak basit örnekler verdi. Örneğin: If it rains, I will take my coat. Öğretmen daha sonra sayfadaki örnekleri öğrencilerin defterlerine yazdırdı. Öğretmen sayfada yer alan diğer 3 boşluk doldurma cümlesini de sırayla okuyarak her bir cümle için öğrencilerden doğru kelimeleri kullanarak boşlukları tamamlamalarını isteyerek doğru cevapları tahtaya yazdı. Öğretmen cevapları yüksek sesle tekrar ederek öğrencilerin telaffuzlarını düzeltti. Dersin genel bir özeti yapılarak ve “If-clause” kalıbının ne işe yaradığı tekrarlanarak ders bitirildi.

(4. ders)	
Deney grubu	Kontrol grubu
Amaç: Öğrencilerin metinleri okuyup anlamalarını, paragraf sıralamasını doğru yapmalarını ve verilen soruları metindeki bilgilere dayanarak cevaplamalarını sağlamak.	
Öğrenciler gruplara ayrılarak her gruptan kitapta bulunan paragraf parçalarını okumaları ve mantıklı bir şekilde sıraya koymaları istendi. Sıralama bittiğinde her grubun yaptığı sıralama tahtaya yazıldı. Bir grup diğerlerinden daha farklı bir sıralama yaptığı için öğrencilerle beraber sıralamanın nedenleri tartışılarak, paragrafın nerde olmasının gerekliliği hakkında tartışma başlatıldı ve sonunda cevaba ulaşıldı. Diğer alıştırmada yer alan sorular tek tek cevaplandırılırken öğrenciler kendi hayatlarından da örnekler vermeleri konusunda teşvik edildi. Öğrenciler kendi hayatlarından örnekler verirken diğer öğrencilere de söz verilerek onların da bu fikre katılıp katılmadıkları, katılmıyorlarsa neden katılmadıkları hakkında konuşmaları istendi. Sorular cevaplandıktan sonra öğrenciler paragrafta “should ve must” kullanılan cümleleri bularak, bu cümlelerin neden kurulduğu hakkında konuşuldu.	Öğretmen, paragraftaki parçaları okudu ve öğrencilerden bu parçaları sıralamasını istedi. Daha sonra doğru sıralama tahtaya yazılarak öğrencilerden de bu sıralamayı kitaplarına yazmaları istendi. Daha sonra diğer alıştırmadaki sorular okunarak, öğrencilerden her bir sorunun cevabını metin içinden bulmaları istendi. Öğrenciler cevapları yazarken öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin yazdıklarını kontrol etti. Sorular cevaplandıktan sonra öğretmen paragrafın içinde “should ve must” kalıplarının geçtiği cümleleri göstererek, öğrencilere bu cümlelerin neden kullanıldığı açıklayarak dersi sonlandırdı.

(5. ders)	
Deney grubu	Kontrol grubu
Amaç: Öğrencilerin verilen durumları okuyup anlamalarını, basit ve doğrudan tavsiye vermelerini ve değerleri durumlarla, verilen ev işi kelimelerini ise resimlerle doğru şekilde eşleştirmelerini sağlamak.	
Öğrenciler gruplara ayrılarak her bir durum gruplara paylaştırıldı ve gruplardan kendilerine verilen durumları incelemeleri ve bu sorunlar hakkında en az iki tavsiye yazmaları istendi. Öğrencilerden tavsiyelerinin nedenleri açıklamaları ve bu tavsiyelerin sonunda ne olacakları hakkında düşünmeleri istendi. Her grup, kendilerine verilen durumu ve ürettikleri çözümü sınıfla paylaştılar. Gruplar tavsiyelerini paylaşırken sınıftan da bu durumlara uygun farklı tavsiyeler vermeleri istendi. Daha sonra “Friendship, Responsibility, Family ve Awareness for the environment” maddelerinin yer aldığı tablo çizilerek durumların hangi değerlerle daha ilişkili olduğu tartışıldı. Bu tartışma başlatılmadan her bir durumun herkes için farklı bir değeri temsil edebileceği özellikle belirtildi. Tablo tamamlandıktan sonra diğer alıştırma geçildi. Öğrencilerden resimlerle ev işi kelimelerini eşleştirmeleri istendi. Doğru cevaplar tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilere “Evde hangi ev işini yapmak senin görevin?” sorusu soruldu ve bunun cevabını “must” kalıbını kullanarak vermeleri istendi.	Öğretmen kitapta verilen farklı durumları okuyarak öğrencilerin de kitaptan takip etmelerini istedi. Her bir durum için öğrencilere “ne yapmalı?” sorusunu sorarak öğrencilerden buna cevap vermelerini istedi. Öğrencilerden gelen örnekleri öğretmen tahtaya yazdıktan sonra öğrencilerden de bu cevapları defterlerine yazmalarını istedi. Daha sonra “Friendship, Responsibility, Family ve Awareness for the environment” değerler tablosu öğretmen tarafından tahtaya çizilerek öğrencilerden verilen durumların hangi değerlere uygun olduklarını yazmalarını istendi. Doğru cevaplar tahtaya yazıldıktan sonra “should ve must” kalıplarının kullanımı tekrarlandı. Diğer alıştırma geçilerek öğrencilerden ev işi kelimeleri ve resimleri eşleştirmeleri istendi. Doğru cevaplar tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilere “Evde hangi ev işini yapmak senin görevin?” sorusu soruldu ve bunun cevabını “must” kalıbını kullanarak vermeleri istendi. Öğrencilerin verdiği cevaplar tahtaya yazıldı.

(6. ders)	
Deney grubu	Kontrol grubu
Amaç: Öğrencilerin dinleme metnindeki bilgileri anlayarak boşlukları doldurmasını ve ev işi kelimelerini doğru bir şekilde eşleştirmelerini sağlamak.	
Öğretmen, öğrencilere “Evde en çok hangi işi yapmayı seversiniz ya da hangi işi yapmaktan nefret edersiniz?” sorusunu sorarak konuşmayı başlattı. Daha sonra sayfada yer alan kelimeleri tahtaya yazarak öğrencilerden bildikleri ev işi kelimelerini eklemelerini istedi. Bu kelimelerle ilgili konuştuğundan sonra öğretmen dinleme çalışması yapılacağını söyleyerek öğrencileri öncelikle gruplara ayırarak boşluğa hangi kelimelerin geleceğini tahmin etmelerini söyledi. Öğrencilerin bu tahminleri neden yaptıkları hakkında kısa bir konuşma yapıldıktan sonra dinleme metni iki kez dinletilerek öğrencilerin paragrafta verilen boşlukları doldurmaları istendi ve öğrenci cevapları birlikte kontrol edildi. Paragrafla ilgili diğer bir alıştırmaya ise yine dinlenen metne göre öğrencilerle tartışılarak tamamlandı. Daha sonra öğrenciler ikiye bölünerek gruplara ayrılarak öğrencilerin kendi ev işi tercihleri ve sorumlulukları hakkında kısa bir diyalog hazırlamaları istendi. Diyalog hazırlarken öğrencilerin sadece metindeki kalıpları kullanmak yerine diyaloglarını çeşitlendirmelerine teşvik edildi. Gönüllü olan öğrencilerden diyaloglarını sınıf önünde sergilemeleri istendi.	Öğretmen, dinleme metninde yerleştirilmesi gereken kelimeleri tahtaya yazarak anlamlarını açıkladı. Dinleme metnini iki kez dinleyeceklerini belirterek öğrencilerden boşlukları doldurmalarını istedi. Öğrenciler dinleme metnini dinleyip, boşlukları doldurduktan sonra öğretmen eşliğinde öğrencilerin verdiği cevaplar kontrol edilerek öğrencilerin doğru cevapları kitaplarına yazmaları istendi. Paragrafla ilgili diğer alıştırmaya diyalogtaki bilgilere göre yapılarak öğretmen eşliğinde cevaplar kontrol edildi. Konunun genel bir özeti yapılarak ders sona erdi.

(7. ders)	
Deney grubu	Kontrol grubu
Amaç: Öğrencilerin metinleri okuyarak boşlukları doldurmasını ve verilen sorulara doğru cevaplar vermesini sağlamak.	
Ders “Kimler kariyer kararı verirken öğrencilere yardım etmeli?” ve “Ebeveynler çocuklarının kariyerine karar vermeli mi? Neden vermeli/Neden vermemeli?” sorularıyla başladı. Öğrenciler gruplara ayrılarak bu soruları kendi aralarında tartışmaları istendi. Bu sorulara göre her grubun kendi sebeplerini oluşturmaları ve bunu sınıfla paylaşmaları istendi. Paylaşım sırasında “Öğrenci ve ebeveyn aynı düşüncede değilse ne olur?” gibi farklı sorular da sorularak konu daha da detaylandırılmaya çalışıldı. Ardından diğer alıştırmada yer alan mektup alıştırmaya geçildi. Öncelikle öğrencilerden boşlukları doldurmaları için verilen kelimeleri incelemeleri istendi ardından da boşlukları doldururken neden o kelimeleri seçtiklerini açıklamaları istendi. Öğrencilerle beraber doğru cevaplar tartışıldıktan sonra, metinde yer alan “should ve must” kalıplarının ne zaman ve ne amaçla kullanıldığı tartışılarak konu tekrarı yapıldı. Diğer alıştırmada yer alan role-play çalışmasını yapmak için öğrenciler biri abla/abi diğeri ise küçük kardeş olacak şekilde ikiye ayrıldı ve öğrencilerden küçük kardeşin kurallara uymaması üzerine bir diyalog hazırlamaları istendi. Bu diyalogta öğrencilerden “You must...”, “You should...”, “You shouldn’t...” İfadelerini kullanmaları istendi. Gönüllü öğrencilerin diyaloglarını sınıf önünde sergilemesiyle ders sonlandırıldı.	Öğretmen, kelime kutusunda yer alan kelimelerin anlamlarını açıkladı. Öğrencilerden bu kelimeleri ve anlamlarını defterlerine yazmalarını istedi. Daha sonra öğretmen alıştırmada yer alan mektubun tamamlanması için mektubu okumaya başladı ve öğrencilerin okuduğu yerlerdeki boşlukları doldurmasını istedi. Öğrenciler boşlukları doldurmaya çalışırken öğretmen öğrencilere yardımcı oldu. Öğretmen tarafından doğru cevaplar tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilerin de bu cevapları defterlerine yazmaları istendi. Diğer alıştırmada yer alan role-play çalışmasını yapmak için öğrenciler biri abla/abi diğeri ise küçük kardeş olacak şekilde ikiye ayrıldı ve öğrencilerden küçük kardeşin kurallara uymaması üzerine bir diyalog hazırlamaları istendi. Bu diyalogta öğrencilerden “You must...”, “You should...”, “You shouldn’t...” İfadelerini kullanmaları istendi. Gönüllü öğrencilerin diyaloglarını sınıf önünde sergilemesiyle ders sonlandırıldı.

(8. ders)	
Deney grubu	Kontrol grubu
Amaç: Öğrencilerin bir metni okuyup anlamaları ve verilen yönergelere göre benzer bir metin yazmalarını sağlamak.	
Öğretmen “E-Portfolio” bölümündeki üç bölümü (Ayşe, Amir, Hasan) tahtaya yazdı. Her bir durumu ayrı ayrı ele alarak öğrencilere “Bu durumda ne yapması gerekir?”, “Eğer doğru kararı vermezse ne gibi sonuçlar olabilir?” gibi sorularla tartışma başlatıldı. Özellikle Hasan’ın durumu için “Arkadaşını nasıl ikna edebilirsin?” gibi sorularla öğrenciler çözüm odaklı düşünmeye yönlendirildi. Daha sonra diğer alıştırmada yer alan Tarık’ın hikayesi okundu. Hikayenin ana fikri ve Tarık’ın hangi hataları yaptığı öğrencilere soruldu. “Tarık kurallara uysaydı, hikaye nasıl biterdi?” sorusuyla öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmaları istendi. Daha sonra öğrencilerden yönergelere uygun olarak kendi başlarından geçen veya kurgusal bir hikaye yazmaları istendi. Bu hikayeyi yazarken öğrencilerden özellikle “If I didn’t ...” veya “If I had done....” ifadelerini kullanmaları istendi. Gönüllü olan öğrencilerden bu hikayeleri sınıfta paylaşmaları istendi, sınıfta paylaşılan hikayelerin sonuçları hakkında öğrencilerle soru-cevap çalışması yapıldı.	Öğretmen alıştırmada yer alan Tarık’ın hikayesini sesli bir şekilde sınıfta okudu. Öğretmen metni okurken öğrencilerde metni sessizce takip ettiler. Metinle ilgili “Tarık’ın sorunu neydi?” ve “ Ne gibi sonuçlarla karşılaşıldı?” gibi temel sorular soruldu. E-Portfolio bölümünde yer alan Ayşe, Amir ve Hasan’ın durumları da tek tek okundu. Her bir durum için öğrencilere “Bu durumda ne yapmalılar?” sorusu sorularak öğrencilerden alınan cevaplar tahtaya yazıldı. Daha sonra öğretmen öğrencilerden kurallara uymadığınızda neler olabileceğini anlatan bir paragraf yazmalarını, bu paragrafı yazarken Tarık’ın hikayesindeki gibi yapıları kullanmalarını istedi. Öğrenciler bu çalışmayı yaparken öğretmen de öğrencilerin yazdıklarını kontrol ederek daha sonra gönüllü öğrencilerden yazdıklarını okumalarını istedi.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Merve ÖZDEMİR ÇAKMAK
Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü /
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı /Eğitim Programları ve
Öğretim

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar : Üretken Yapay Zeka Çağında Öğretmen Olmak:
Fırsatlar ve Tehditler Bağlamında Öğretmen
Yetiştirmenin Yeniden Değerlendirilmesi

Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 28/08/2025 (Tez Savunma Tarihi)

