



**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME
AMAÇLI YAZMA TEKNİĞİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARI, TUTUM ve ÖZ-YETERLİKLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Süleyman PEKTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ERKOL

Ağustos, 2019

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME AMAÇLI
YAZMA TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARI, TUTUM ve ÖZ-YETERLİKLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan
Süleyman PEKTAŞ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ERKOL

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz-Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22/08/2019

Süleyman PEKTAŞ

İmza

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ERKOL

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN

: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Süleyman PEKTAŞ' ın **“Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz-Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi”** başlıklı tezi, 22/08/2019 tarihinde saat 14.00’ de Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği’ nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek (X) oy birliği – () oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM ve ÖZ- YETERLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Süleyman PEKTAŞ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ağustos 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ERKOL

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliğinin 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları, öz-yeterlikleri ve tutumları üzerinde anlamlı bir fark gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel desenlerle gerçekleştirilen araştırmanın nicel bölümünde yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Verileri toplamak için çoktan seçmeli “Simple Past Tense Başarı Testi”, “İngilizce ile İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ve “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise deney grubuna yönelik görüşme soruları sorulmuştur. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilere öğrenme amaçlı yazma tekniği uygulandıktan sonra yapılan son testte, öğrencilerin başarılarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Fakat deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik ve tutum ölçeklerinin sonuçlarında ise anlamlı bir fark meydana gelmemiştir. Ayrıca görüşme sorularından elde edilen verilere göre öğrenme amaçlı yazmanın etkili ve öğrenmeye katkı sağlayan nitelikli bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme amaçlı yazma, mektup yazma, İngilizce.

ABSTRACT

RESEARCHING THE EFFECT OF WRITING TO LEARN IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO THE STUDENTS ACADEMIC ACHIEVEMENTS, SELF EFFICACY and ATTITUDE

Süleyman PEKTAŞ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY

THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2019

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet ERKOL

In this study, it was tried to determine while foreign language teaching whether writing to learn activities which is writing to letter is statistically significant on 10th class students' English language academic achievements, self efficacy and attitude. This study has got quantitative and qualitative designs, in the quantitative part of the study quasi experimental model is used. The data were collected through multiple choice test "Simple Past Tense Achievement Test", "Self-efficacy scale for English" and "The Attitudes towards English Language". In the qualitative part of the research, interview questions were asked for the experimental group. As a result, in the last test, after the writing to learn activity was applied in the experimental group, it is seen that the achievement of the students increased in favor of the experimental group and significant difference is observed but there is no significant difference about self-efficacy and attitudes scales between both experimental and control group students. In addition, according to data obtained from the interview questions, it is concluded that writing to learn is an effective and qualified technique.

Keywords: Writing to learn, writing a letter, English.

ÖNSÖZ

Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz-Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi adlı bu çalışmanın gerçekleşmesinde yüksek lisans tezimin danışmanlığını üstlenerek bana her konuda yardımcı olan, bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ERKOL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders aşaması süresinde bilgileri ve engin tecrübeleriyle beni aydınlatan hocalarım Prof. Dr. Mustafa ERGÜN ve Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a çok teşekkür ederim. Tez savunması esnasında yapıcı eleştirileriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN ve Prof. Dr. Said TAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecine beraber başlamış olduğum ve ilk günden itibaren bana her konuda yardımcı olan, sabrını ve desteğini eksik etmeyen eşim İng. Öğrt. Ayşegül PEKTAŞ'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, hayatım boyunca desteğini esirgemeyen bana hep güvenen aileme sonsuz minnet ve şükranlarımı sunarım.

Süleyman PEKTAŞ

22/08/2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ	x

GİRİŞ	1
-------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR	5
1.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİ.....	5
1.2. DÜZVARIM YÖNTEMİ.....	7
1.3. KULAK-DİL ALIŞKANLIĞI YÖNTEMİ.....	9
1.4. BİLİŞSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMI	10
1.5. DOĞAL YÖNTEM.....	11
1.6. İLETİŞİMCİ YAKLAŞIM.....	12
1.7. SEÇMELİ YÖNTEM	13
1.8. SESSİZLİK YÖNTEMİ.....	14
1.9. TELKİN YÖNTEMİ.....	14
1.10. GRUPLA DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ	15
1.11. FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ.....	15
1.12. GÖREV TEMELLİ YÖNTEM.....	16
1.13. İÇERİK MERKEZLİ YÖNTEM	16
2. DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ.....	16
2.1. DİNLEME ÖĞRETİMİ	17
2.2. KONUŞMA ÖĞRETİMİ.....	17
2.3. OKUMA ÖĞRETİMİ	17
2.4. YAZMA ÖĞRETİMİ.....	18
2.4.1. Öğretim Programına Dayalı Yazma.....	19
2.4.1.1. Yazma Amaçlı Öğrenme.....	19
2.4.1.2. Öğrenme Amaçlı Yazma.....	19
2.4.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma	21

2.4.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma İçin Örnek Etkinlikler.....	22
---	----

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	27
2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ	32
2. ÇALIŞMA GRUBU	33
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	33
4. ÖĞRETİMSSEL SÜREÇ	34
5. VERİLERİN ANALİZİ	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	37
2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	38
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	40
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	42
5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	45
6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	48
7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	49
8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	53
9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	56
10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	57
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	63
ÖNERİLER	69
KAYNAKÇA	70
EKLER.....	76

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırma modeli.....	32
Tablo 2. Öğretimsel Süreç.....	35
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları	37
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları	38
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları	39
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları	39
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanlarının Mann- Whitney U Testi Karşılaştırması ..	40
Tablo 8. Deney Grubunun Simple Past Tense Başarı Testi Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları	41
Tablo 9. Deney Grubuna Uygulanan Öğretim Öncesi ve Sonrası Simple Past Tense Başarı Testi Puanlarının İlişkili Gruplar t-testi Sonuçları.....	41
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları	42
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Betimsel İstatistikleri.....	43
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Anova Sonuçları	44
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları	45

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Betimsel İstatistikleri.....	46
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Anova Sonuçları	47
Tablo 16. Deney Grubunun İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları	48
Tablo 17. Deney Grubuna Öğretim Öncesi ve Sonrası Uygulanan İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği Puanlarının İlişkili Gruplar t-Testi Karşılaştırması.....	49
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	50
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Betimsel İstatistikleri..	51
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Anova Sonuçları	52
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	53
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Betimsel İstatistikleri..	54
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Anova Sonuçları	55
Tablo 24. Deney Grubunun İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	56
Tablo 25. Deney Grubuna Öğretim Öncesi ve Sonrası Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının İlişkili Gruplar t-Testi Karşılaştırması	57
Tablo 26. Oluşturulan kod listesi.....	59
Tablo 27. Araştırmacılar arası uyum	60

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt: Aktaran

Çev: Çeviren

N: Katılımcı sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

S: S: Standart sapma

sd: Serbestlik derecesi

SPT: Simple Past Tense

t: T test için t değeri

U: Mann- Whitney U Testi için u değeri

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

WAC: Writing Across Curriculum (Öğretim Programına Dayalı Yazma)

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konularak, amacı ve önemi açıklanacaktır. Ayrıca araştırmanın problemi, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları verilecektir.

PROBLEM DURUMU

Yabancı dil evrensel kültürlere açılan en önemli kapıdır. Yerel kültürün sınırlarını aşıp yabancı dil ile birlikte birey, düşünme etkinliğini sürdürdüğü ölçüde evrensel kültürü tanıma gereksinimi duyacaktır (Erişek ve Yücel, 2002). Devletler arasında siyasi ve askeri, toplumlar arasında ticaret, bilim, eğitim, kültür ve turizm gibi alanlarda ilişkilerin artması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, ana dili ve ikinci dili dışında insanların, uluslararası iletişimde yaygın olarak kullanılan gelişmiş ülkelerin dillerini öğrenilmesini ve kullanılmasını gereksinim haline getirmiştir (Günday, 2015). Buna örnek olarak İngilizce gösterilebilir.

Ülkemizde yüksek oranda birinci yabancı dil olarak İngilizce okutulmaktadır. Tabi bunun doğal sonucu olarak İngilizcenin nasıl etkili bir şekilde öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İngilizcenin etkili bir şekilde öğrenilebilmesi için öncelikle dört temel becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunlar; okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır. Bunlardan iki tanesi anlamaya yönelik beceriler yani okuma ve dinleme, diğer ikisi de üretime yönelik beceriler olan konuşma ve yazmadır. Üretime yönelik becerilerde kişinin öğrendiklerini kendisi tarafından ortaya koyması beklenir. Bu açıdan ülkemizde yabancı dilde konuşmaya odaklanılmışken yabancı dilde yazma konusu da üretime yönelik beceriler açısından araştırmaya değer önemli bir konudur.

Öğrenme amaçlı yazma tekniği yabancı dil öğretiminde yeni teknikler arasında yer almaya başlamıştır. Bu teknik yabancı dil öğretimi dışındaki bir çok alanlarda kullanılmıştır. Yabancı dil alanında da kullanılması yeni bir bakış açısı kazandıracağı ve ulusal alan yazına kazandırılması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın problem durumu “Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği yapan 10. sınıf öğrencileri ile bu etkinliği yapmayan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları, İngilizce dersi

öz-yeterlikleri ve İngilizce dersine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

1. Deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan Simple Past Tense başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan Simple Past Tense başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerine öğretim öncesi ve sonrası uygulanan Simple Past Tense başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerine öğretim öncesi ve sonrası uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerine öğretim öncesi ve sonrası uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney grubu öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma tekniği hakkındaki görüşleri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği yapan öğrenciler ile bu tekniği kullanmayan öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve öz-yeterliklerini karşılaştırmaktır ve bu etkinlik hakkında öğrencilerin görüşlerini değerlendirmektir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte eğitim programlarında güncelleme olmuş ve öğretmen merkezli geleneksel eğitim yöntem ve tekniklerinden, öğrenci merkezli eğitim yöntem ve tekniklerine geçilmiştir. Öğrenme amaçlı yazma tekniği de öğrenci merkezli teknikler arasında yer almaktadır. Bu teknikle bir birlikte öğrenci bilgiyi yapılandırarak daha iyi öğrenen haline gelmesi beklenmektedir (Ungan, 2007; Bazerman vd. 2005; Homstad & Thorson, 1996). Bu yüzden öğrenme amaçlı yazma tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu teknik yabancı dil öğretimi dışındaki alanlarda kullanılmıştır fakat yabancı dil öğretiminde kullanılması da yeni bir bakış açısı kazandıracığı ve ulusal alan yazına kazandırılması açısından önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğretim programlarının amacına ulaşmasında bilişsel alan kadar, güdülenme, tutum ve öz yeterlik gibi duyuşsal özellikler de önemli yer tutmaktadır. Öz yeterlik inancı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genel olarak öz yeterlik inancı ve başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir (Yanar ve Bümen, 2012). Öz yeterlilik araştırmacılarının fark ettiği bir nokta ise İngilizce öğrenen bir kimsenin okuma yapabileceğine inanırken bir yandan konuşabileceğine inanmamaktadır ya da İngilizce öğrenen bir kimse İngilizce konuşabileceğine inanırken doğru bir söz dizimi oluşturabileceğine inanmamaktadır (Templin, Guile ve Okuma, 2001: 4). Literatür incelendiğinde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazmanın öğrencilerin öz-yeterlik inancına etkisi daha önce incelenmemiştir. Bu tekniğin öğrencilerin yazma öz-yeterlikleri inancına etkisi açısından araştırılması önemlidir.

Öğrenme, bilişsel ve duyuşsal birleşmeden meydana gelmektedir ve bu birleşimin sağlanması, öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Öğrenme ortamında, öğretilen konuya karşı öğrenciler tarafından olumlu veya olumsuz bir tutum oluşacaktır. Olumlu ya da olumsuz tutumun öğrenmeyi etkileyen bir unsur olduğu düşünülürse, tutumu etkileyen durumların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlara göre önlemlerin alınması, eğitimin istenilen amaca ulaşması için gereklidir (Avcı, Çoşkuntuncel ve İnandı, 2011). Öğrenme amaçlı yazma tekniğinin öğrencilerin tutumunu olumlu veya olumsuz nasıl etkilediği de araştırma için önem arz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma 2017–2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesinde bir ortaöğretim kurumunda eğitim gören 10. sınıf seviyesinde 70 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniğinin mektup yazma etkinliği ile sınırlıdır.
3. Araştırma ve uygulama sürecinde elde edilen verilerin istatistik programıyla yapılan analizi ile sınırlıdır.
4. Simple Past Tense Başarı Testi 4 seçenek ile sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Araştırmaya katılan 10. sınıf öğrencilerinin testlerden almış oldukları puanlar onların gerçek başarılarını gösterdiği varsayılmıştır.
2. Araştırmacının deney ve kontrol grupları arasında ayırım yapmadığı kabul edilmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarının birbirini etkilemediği kabul edilmiştir.

TANIMLAR

Öğrenme Amaçlı Yazma: Ders içeriğinin öğrenilmesi için yazmanın araç olarak kullanılmasıdır (Sedita, 2013).

Öz-yeterlik: Öz yeterlilik; kişinin organize etme ve beklenen durumlarda gerekli hareketleri yapması kapasitesine inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1995: 2).

Tutum: Tutum; bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir (Demirel, 2012: 136)

Simple Past Tense: İngilizce geçmiş zaman.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve yaklaşımlar üzerinde durulacaktır. Ayrıca araştırma ile ilgili olarak bu yöntem ve yaklaşımlar da yazma becerisinin öğretiminin önemi incelenecektir.

1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR

Yabancı dil öğretiminde kullanılan bazı yöntem ve yaklaşımlar dilbilim, psikoloji, eğitimbilim alanındaki gelişmelerden esinlenirken bazıları da günlük toplumsal yaşamdaki değişimler ve teknolojik gelişmelerden etkilenecek şekilde gelişmiştir (Günday, 2015). Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen yöntemler; Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Düzvarım Yöntemi, Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, Doğal Yöntem, İletişimci Yaklaşım, Seçmeli Yöntem şeklinde olmuştur (Demirel, 2016). Bunlara ek olarak Larsen-Freeman (2000) tarafından Sessizlik Yöntemi, Telkin Yöntemi, İletişimci Dil Öğretim Yöntemi, Fiziksel Tepki Yöntemi ve Görev Temelli, İçerik Temelli ve Katılımcı Yaklaşımı gibi yöntem ve yaklaşımlardan bahsetmiştir.

1.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİ

Bu yöntemin temel ilkesi yabancı dil ana dil gibi edinilemez, öğrenilir. Bu da ancak hedef dilin kurallarını iyi bilmekle olur (Günday, 2015). Bu yöntemde daha çok akla dayalı çözümlemelere, kural öğrenme ve karşılaştırılmalı çalışmalara yer verilir. Ayrıca konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez (Demirel, 2016). Bu yöntemin öğrencilerin entelektüel olarak gelişmelerine yardım edeceği düşünülmüştür. Belki de öğrenciler hedef dili hiç kullanmayacak fakat öğrenme için zihinsel egzersizlerin faydalı olacağı fark edilmiştir (Larsen-Freeman, 2000).

Özellikleri:

- Cümle değil kelime öğretilir. Yani kelimeler izole edilmiş şekilde öğretilir.
- Dilin ruhu olarak dilbilgisine odaklanır.

- İngilizcedeki dilbilgisi kuralları ana dilde açıklanır.
- Bu yöntem öğrenenin dilsel becerilerinin gelişmesine yardım etmez.
- İngilizce dilbilgisi kuralları, çeviri, tanım ve ana dille karşılaştırılmalı olarak öğretilir.
- Dilbilgisi tündengelimle öğretilir.
- Dili öğrenmeye odaklanılır, iletişim göz ardı edilir.
- Okuma ve yazma temel odak noktasıdır (Patel & Jain, 2008).

Avantajları:

- Kelimeler ve kelime öbekleri ana dile çevrilir ve öğrenenin kelimeleri anlaması daha iyi ve daha hızlı hale gelir.
- Bu yöntem çeviri sanatını geliştirir.
- Bu yöntemle öğrenenler yabancı kelimeler ile çevrilen kelimeleri arasında bağlantı kurabilir ve böylece güçlü hafıza bağları oluşturur.
- Ana dili kullanmak öğrencilerin kelimeleri anlamasına yardım eder. Bu zamandan tasarrufu sağlar ve daha etkilidir.
- Çeviri yöntemi kullanılırsa kelimeler ve kelime öbekleri kolayca öğrenilir ve açıklanır.
- Ana dilde dilbilgisi, yabancı dilde dilbilgisinin öğrenilmesine yardım eder. Prensip olarak bilinenden bilinmeyene doğru takip edilir.
- Bu yöntemle öğrencilerimizin anlama yeteneklerini test edebiliriz ve konunun anlaşılma şeklini bilebiliriz.
- Ana dildeki dilbilgisi ile İngilizcedeki dilbilgisi karşılaştırılarak kolayca öğretilir.
- Aşırı kalabalık sınıflarda bu çok yöntem kullanışlıdır (Patel & Jain, 2008).

Dezavantajları:

- Dilbilgisi-çeviri yöntemi dinleme ve konuşma gibi temel becerilere önem vermez.

- Konuşulan dilin önemli yönlerini telaffuz, vurgu vb. çevirmek mümkün değildir.
- İngilizcede yer alan bazı kelime, deyimler, söz öbekleri gibi anadile çevrilmesi mümkün olmayan kelimeler vardır.
- Çeviri öğrencileri İngilizce okuma ve konuşmadan alıkoyar.
- Öğrenciler ünite tartışmalarına katılma şansı bulamazlar.
- Bazı dilsel şeyler ana dile çevrilemezler.
- Ana dile çevirme kelimelerin özgünlüğünü etkiler. Bu kelimenin güzelliğini ve duygusunu etkiler.
- Bu yöntem öğrencilerin direkt İngilizce olarak düşünmekten alıkoyar. Öğrenciler ilk ana dilde düşünür ve sonra İngilizce düşünür. Böylece düşünce ve ifade arasında direkt bağ kurulamaz (Patel & Jain, 2008).

Temel dil becerilerinden konuşma ve dinleme becerilerinin öğretimi geri planda kalmıştır. Öğretim okuma becerisi üzerine temellendirilmiştir. Yazma becerisinin öğretimi daha çok hazır metinler üzerinden mekaniksel olarak gerçekleştirilmektedir. Yazarın kendi fikirlerini bir bütünlük içerisinde sunması veya özgün bir yazı yazması beklenmemektedir. Sonuç olarak bu yöntemin odak noktası dilbilgisi kullarının öğretimi olduğu söylenebilir.

1.2. DÜZVARIM YÖNTEMİ

Derste anadil hiç kullanılmaz. Dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilirken, fiillere öncelik verilir. Dersle ilgili açıklamalar bilinen sözcük ve yapılarla sürdürülür (Tosun, 2006). Burada amaç, öğrencilerin konuşma becerisini hızlı bir şekilde geliştirmektir (Günday, 2015). Dilbilgisi-çeviri yöntemi hedef dilde iletişime hazırlayamadığı için düzevarım yöntemi popüler oldu (Larsen-Freeman, 2000).

Özellikleri:

- Ana dile yer verilmez.
- Hedef dille direkt bağlantı kurulur. Öğrenci hedef dilde düşünür ve kendini hedef dilde ifade eder.
- Cümle öğretimi esastır. Öğretmen etkinliklerini düzenlerken cümlenin metindeki anlamını söyler.

- Bu yöntem etkinliklerle doludur. Öğretmen algıyı netleştirmek için objeyi gösterir veya eylemi gerçekleştirir.
- Dolaysız yöntem öğrenenler için ilginç ve doğaldır.
- Öğretmen cümlenin anlamını jest, mimik ve hareketleriyle gösterir. Bu öğrencilerin ifadeler ile kelimeler arasında direkt bağlantı kurmasını sağlar.
- Öğrenme süreci İngilizce konuşulan ortamda gerçekleştirilir (Patel & Jain, 2008).

Avantajları:

- Bu yöntem doğal yöntemi çağırıştırır. Çocuğun ana dilini öğrenmesi gibi İngilizce öğretilir.
- Telaffuz, vurgu, tonlama vb. etkili ve iyi bir iletişim için gereklidir. Bu yöntem dili etkili bir şekilde konuşmaya yardım eder.
- Bu yöntem yaparak öğrenme prensibine dayalıdır. Böylece bu yöntem bilimsel ve çok etkilidir.
- Yeni öğrenilecek noktalar sözel olarak açıklanır.
- Hem anlama hem de konuşma öğretilir.
- Bir dili öğrenmek demek o dili akıcı bir şekilde konuşmak demektir. Bu yöntem öğrencilerde bu yeteneği oluşturur (Patel & Jain, 2008).

Dezavantajları:

- Her cümle veya konu için öğretmen tarafından obje gösterilemez veya eylem gerçekleştirilemez.
- Aşırı kalabalık sınıflar için bu yöntem kullanışlı değildir.
- Bu yöntem dil öğrenirken önemli olan okuma ve yazma gibi alanlarda yardımcı olamaz.
- Bu yöntemi kullanırken öğretmen konuya hâkim olmalı ve öğretimi etkin bir şekilde yönetmelidir. Mükemmel bir öğretmen olmalıdır (Patel & Jain, 2008).

Konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine öncelik veren bu yöntemde okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklere ilk başlarda yer verilmez ve bu becerileri ileri derecede geliştirilmeye çalışılmaz. Sonuç olarak bu yöntemde öğretmen direkt olarak yabancı dile öğrenciyi maruz bırakır ve anadili kullanmaz.

1.3. KULAK-DİL ALIŞKANLIĞI YÖNTEMİ

Dinleme ve konuşma becerilerini esas alarak diyaloglar ve yoğun sözlü uygulamalarla belirli bir plana göre hazır kalıp yapılarını öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Her cümle ya da kalıp önce sınıf, sonra kümeler ve en sonunda da bireysel olarak tekrarlanır (Tosun, 2006). Yöntemin temel ilkesi dil, etkinliklerin uyarı-tepki şeklinde pekiştirilmesi sonucu davranışa dönüşmesiyle öğrenilebilir, bunun için de yoğun yapı alıştırmaları en etkili yöntemdir (Günday, 2015). Bu yöntemde cümle kalıpları hedef dilde ki şartlandırmalar aracılığıyla öğrenilir ve öğrenenlerin uyaranlara şekillendirme ve destekle doğru cevap vermesine yardım edilir (Larsen-Freeman, 2000).

Özellikleri:

- Yabancı dil öğrenimi alışkanlıkların düzenlenmesi için mekanik bir süreçtir. İyi alışkanlıklar yanlış yapmak yerine doğru cevaplar vererek şekillenir. Diyalogları ezberleyerek ve verilen görevleri gerçekleştirerek hata şansı en aza indirilir. Dil kelime alışkanlığıdır yani sözleri otomatik anlama ve üretmedir ve öğrencilerin benzer şekilde yapması için uyararak öğrenilir.
- Dil becerileri yazılı şekilde görülmeden önce konuşma şeklinde sunulursa daha etkili bir şekilde öğrenilir. Diğer dil yeteneklerinin gelişmesine temel sağlaması için işitsel ve dilsel çalışma gerekmektedir.
- Benzerlik kurma dil öğrenme için daha iyi bir temel sağlayabilir. Benzerlik genelleme ve ayırmayı da içerir. Bu yüzden kuralların açıklaması öğrencinin çeşitli durumlarda yapıları pratik etmeden verilmez ve benzerlik algılarının da edinildiği düşünülür. Görevler öğrenenin doğru benzerlikler kurmasını sağlar. Fakat dilbilgisi öğretim yaklaşımı özellikle tündengelim yerine tümevarımdır.

- Ana dilini konuşanlar kelimenin anlamlarını izole olmuş olarak değil dile ve kültüre ait bağlamda öğrenirler. Bu yüzden dil öğretimi o dili konuşanların kültürel yönlerini de öğretmeyi içerir (akt. Richards & Rodgers, 1999).

Avantajları:

- İlk defa dinlemeye yönelik teknoloji kullanılmıştır. Bu çerçevede kaset, manyetofon, dil laboratuvarlarına önemli araçlar olarak yer verilmiştir.
- Öğretimde kullanılan dil laboratuvarları ve yoğun dinleme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin yabancı dilde sesletim becerileri oldukça gelişmektedir.
- Kapalı bir şekilde de olsa yapısal örgü alıştırmalarıyla dil bilgisi kuralları verilmeye çalışılmaktadır.
- Günlük dilin kullanımına önem verilmektedir.
- Dört temel beceriden konuşma ve sınırlı ölçüde dinleme becerisi geliştirilmektedir.
- İlk kez iki temel dil becerisinin öğretimine önem verilmektedir (Günday, 2015).

Sonuç olarak dinleme ve konuşma becerilerine öncelik veren bir yöntemdir. Okuma ve yazma becerilerinin öğretimi öğrencilerin belli bir seviyeye ulaşmasından sonra yapılmaktadır.

1.4. BİLİŞSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Bu yöntemde hedef, öğrencilere, anadilini konuşanları gibi yabancı dil yeteneği kazandırmaktır. Buna göre, öğrenciler belirli cümle kalıplarını öğrenmekten ziyade daha önce karşılaşmadıkları durumlarda da uygun cümleleri oluşturabilecek bir beceri geliştirmelidirler (Tosun, 2006).

Özellikleri:

- Dil bir alışkanlık değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.
- Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer vermeye gerek yoktur.
- Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir.
- Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir.
- Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
- Anadilin kullanılmasına ve çevirisine izin verilir.
- Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir ve gerektiği zaman görsel ve işitsel araçlardan yararlanmalıdır.
- Ana ve amaç dilde ve her iki dilin kültüründeki yeterlilik ideal amaçtır.

- Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görünür (Demirel, 2016).

Sonuç olarak dilin mantığının öğrenilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir. Dört dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) öğretiminde tümüne eşit derecede önem vermektedir.

1.5. DOĞAL YÖNTEM

Yabancı dil ana dilin edinildiği sürece benzer doğal yolla edinilen yöntemdir. Doğal yöntemde dersler tamamen sözlü dilin öğretimine yönelik olarak düzenlenir. Belli bir araç ve materyale gereksinim olmamakla birlikte, her tür görselden, hedef dilin kullanıldığı özgün ortam ve materyallerden yararlanılabilir (Günday, 2015).

Özellikleri:

- Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.
- Söylenenlerle ilgili olarak öğrenciye sık sık mimikle, olmazsa yabancı dilde açıklama yapılır. Sözcük öğretiminde varsa eşdeşlere (cognates) öncelik verilir.
- Öğrenci, duyduğunu, anlamını tam çıkaramamış olsa bile, tekrarlar. Telaffuz, doğrudan doğruya taklit etmeye dayanır. Çocuk, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. Yapılar, alıştırma yoluyla pekiştirilir. Ara sıra yapılan sesli okuma ile öğrencinin, yabancı dil telaffuzunu kavramasına yardım edilir. Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletilir.
- Dil öğrenimi, doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir. O nedenle, öğrenci yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir.
- Doğal Yöntemde orta zorlukta sözcükler öğretilir. Bu, öğrenciyi kendiliğinden anlama okuma olgunluğuna getirir. Sözcüklerin bağlam içinde tekrarı öğrencinin sözcüklerin semantik genişliğini zahmetsizce anlamasını sağlar. Konular baştan sona kendi kendine açıklanabilir. Anadiline başvurmadan, metinden anlam çıkarılabilir (Demirel, 2016).

Avantajları:

- Sınıf dışındaki ortamlarda uygulanabilir.
- Gerek çocuk ve gerekse yetişkinler olsun hedef dili özgün ortamlarda öğrenirler.
- Yabancı dil yaşayarak öğrenilir.
- Öğreten ve öğrenen doğrudan hedef dilde etkileşim içerisinde bulunurlar.
- Günlük konuşma diline ağırlık verilir.
- Sözel dil kadar sözsüz dili de anlayıp iletişimde kullanmak önemlidir (Günday, 2015).

Bu yöntemde dersler konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin öğretimi konusunda sınırlı

kalmaktadır. Sonuç olarak dilin doğal bir yaklaşımla öğrenilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir.

1.6. İLETİŞİMCİ YAKLAŞIM

Dil öğretiminin amacı iletişim yetisini geliştirmektir. Bu yetiyi kazanan kimse dili kullanma bilgi ve yeteneğine de sahip olur. Öğretim öğrenci-merkezli olup küçük gruplarla çalışmayı gerektirir. Öğrenene anlamlı gelen bir iletişimi öngörür (Tosun, 2006). Herkesin kendi ana dilinde sahip olduğu iletişim stratejilerini, öğrenmekte olduğu yabancı dilde de geliştirebilmesi için konuyu kavrayıp yorumlaması; yani öğrenilen dilin bir bilgi dağarcığı olarak kalması değil de; uygulama sahasında bilinmesi gerekenlerin öğretimi asıl hedef olarak vurgulanmaktadır (Demirel, 2016). İletişim yeteneğini geliştirmek dil öğretiminin hedefidir ve dil ile iletişimin birbirine bağlı olduğu kabul edilir (Larsen-Freeman, 2000).

Özellikleri:

- Dil anlamın ifade edildiği bir sistemdir.
- Dilin temel özelliği etkileşim ve iletişimdir.
- Dilin yapısı işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtır.
- Dilin temel parçaları sadece dilbilgisi veya yapısal özellikleri değil konuşma içinde örneklenen iletişimsel anlam ve fonksiyonel kategorilerdir (Richards & Rodgers, 1999).

Avantajları:

- Bilgilerin yanında dört temel dil becerisinin yönelik etkinliklerde önemlidir.
- Becerilere eşit önem verilmektedir.
- Her tür araç ve materyal kullanımına yer vermektedir.
- Öğrenci merkezli bir yöntemdir.
- Öğrencilerin gereksinimleri derslerin içeriğini belirlemektedir.
- Grup çalışmaları ve rol oyunları teknikleriyle işbirliğine dayalı öğrenme gerçekleşir.
- Ezbere değil, bilinçli ve yaparak öğrenme söz konusudur.
- Öğrencilerin yaratıcılığına yönelik etkinliklere yer verilmektedir.
- Güncel dil öğrenilmektedir.
- Özgün materyallerin kullanımı hedef dili kültürüyle birlikte sunma olanağı sağlar (Günday, 2015).

Bu yöntemde dört temel beceride eşit derecede önemlidir. Yazma becerilerinin öğretiminde hedef öğrencilerin yazılı iletişim kurabilecek düzeye gelmeleridir. Yazar kendi fikirlerini bir bütünlük içerisinde sunabilmesi, yaratıcılığını hedef dilde ortaya koyması beklenmektedir. Sonuç olarak dilin iletişime dayalı öğrenilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir.

1.7. SEÇMELİ YÖNTEM

Seçilen yöntemin yetersiz kaldığı yerlerde, amaç ve başarı doğrultusunda, bilinen öteki yöntemlerden de yararlanmak için oluşturulan yöntemler karmasıdır. Farklı durum ve amaçlara göre karmanın nitelik ve bileşenleri de değişebilir (Tosun, 2006).

Özellikleri:

- Dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.
- Çeviri özel bir dil becerisidir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için öğrenme yöntemi olarak uygun bir yaklaşım değildir.
- Dil öğretim amaç dille yapılmalıdır. Gerektiğinde anadile yer verilebilir.
- Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmamalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmelidir.
- Yüksek sesle okuma ancak sözcük okumayı ilerletir, okuduğunu anlama becerisi kazandırmaz, ayrıca düzgün konuşabilmek için de yararlı değildir.
- Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük mümkünse anlamlı cümleler içinde verilmelidir.
- Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi geciktirilmemeli, öğrenci hazır olduğunda verilmelidir. Diğer bir deyişle dört temel becerinin geliştirilmesi esas olmalıdır.
- Bir seferde tek bir yapı sunulmalı ve öğretilen yapı tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.
- Her bir ders ya da program uygulamasında ilk adım öğrenme gereksiniminin ne olduğunu saptamak olmalıdır.
- Her dersten önce öğrencilere ne öğreneceklerini ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir.
- İletişim yeterliliğini kazanmada doğruluk ve kullanılabilirlik önemli değişkenlerdir. Dil öğreniminde sözel olmayan iletişim jest ve mimikler, ses tonu, vurgu, kültürel tavırlar gibi hususlar dikkate alınmalıdır.
- Dil öğrenimi, öğrenci istemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşemez. Öğrencinin güdülenme düzeyi öğrencinin başarısını etkileyebilecektir. Bu nedenle güdüleme ile öğrenme arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu unutulmamalıdır.
- Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır.
- Sınıf içinde bireysel farklılıkların olduğu unutulmamalıdır (Demirel, 2016).

Dil becerilerinin öğretiminde ise duruma göre öncelik veren bir yöntemdir. Yazma öğretiminin de önemi birçok değişkene bağlıdır. Sonuç olarak dilin tek bir yöntemle değil birçok yöntemin bir araya getirilerek, gerekli olan yöntemin kullanılmasını savunan bir yöntemdir.

1.8. SESSİZLİK YÖNTEMİ

Sessizlik yönteminde ders işlenirken yalnız öğrenciler değil, öğretmenlerde sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Bu yöntemde öğrenciler yabancı dildeki cümle kalıplarını tekrar etmezler. Öğrencilerden, daha çok öğretmenin rehberliğinde yapılan hareketlerle uygun cümleleri düşünmeleri ve söylemeleri istenir (Demirel, 2016). Ayrıca renkli kart ve çubuklar kullanarak düşüncelerini, duygularını ve hissettiklerini açıklamaları konusunda öğrenciler cesaretlendirilir (Günday, 2015). Öğrencinin sessiz kaldığı süreler, onun yoğun ve değerli ussal etkinlikte bulunduğu aralıklar olarak, ya da kendine ve başkalarına olan güveninin bir göstergesi ve bunun açığa vuruluşu olarak yorumlanmaktadır; öğrenci dili nasıl öğreneceğini öğrenmektedir (Demircan, 2013). Gattegno'ya göre öğretim hükmetmek değil öğrenme sürecine hizmet etmektir. Gattegno bebeklerin ve küçük çocukların öğrenme yollarına çalışmış ve bu perspektiften dil öğrenmeye bakmıştır (Larsen-Freeman, 2000). Yine Gattegno'ya göre sessizlik yöntemi öğrenenlere nasıl bir dili öğreneceklerini öğretir ve yabancı dili öğrenme sürecinde her çeşit bilinmeyenlerle uğraşarak beceriler geliştirilir (Richards & Rodgers, 1999). Bu yöntemde dinleme ve konuşma becerileri temel seviyede geliştirilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için ileri seviyedeki gruplarda da kullanılabilir.

1.9. TELKİN YÖNTEMİ

Bu yöntem öğrencinin kendisini rahat hissedeceği ve motive olacağı bir ortam yaratılırsa öğrenmede başarının artacağını varsaymaktadır. Öğrenciye ruhsal açıdan destek ön planda tutulmuştur (Günday, 2015). Derse başlamadan önce her öğrenciye yeni bir isim ve yeni bir kimlik kazandığı telkin edilmekte, yabancı dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilmektedir (Demirel, 2016). Bu yöntemde öğrencilerin öğrenmeye yönelik olan negatif düşüncelerini ve başarılı olamayacakları hissiyatını yok edip böylece öğrenme önündeki bariyerleri aşmaya yardım etmektir (Larsen-Freeman, 2000). Sonuç olarak bu yöntem konuşma ve dinleme becerilerinin

geliştirilmesine öncelik vermiştir. Yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi sınırlı tutulmuştur.

1.10. GRUPLA DİL ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ

Bu metotla ders işlenirken öğrenciler sınıfta bir çember oluşturarak otururlar. Her bir öğrenci için veya 3-4 öğrenciden oluşan gruplar için bir öğrenci, danışman öğrenci olarak seçilir. Bu durumda öğrenciler, danışman öğrenciler ile kendi anladıkları biçimde rahat bir iletişim kurma olanağına sahip olurlar (Demirel, 2016). Öğrenciler kendi hazırladıkları diyalog şeklindeki materyaller aracılığı ile öğrenci merkezli eğitim sürdürmeye çalışmaktadırlar (Günday, 2015). Öğretmen öğrencilerin korkularını anlayacak ve onlara karşı hassas olacak ve daha ileri öğrenmeler için olumsuz duyguları olumluya çevirmek için onlara yardımcı olacaktır (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemde eleştirilen noktalardan biri ise öğretim programının eksikliğidir çünkü hedefler açık değildir ve değerlendirme zordur. Ayrıca dilsel akıcılığa odaklanılmıştır ve bu durumda hedef dilin dilbilgisi sistemi için yetersiz kontrole sebep olacaktır (Richards & Rodgers, 1999). Sonuç olarak bu yöntemde sözlü iletişime ağırlık verilmektedir, yazılı iletişim ve diğer dil becerileri ikinci plana atılmıştır.

1.11. FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ

Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel (motor) etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini; ondan sonra da herhangi bir zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Demircan, 2013). Fiziksel tepki yönteminin temelindeki fikir fiziksel tepkinin sözlü tepkiden önce geldiğidir. Bu yöntemde yabancı dil öğretimi emir kipleriyle başlar. Bu tür alıştırmalar fiziksel tepkiyi gerektirir (Demirel, 2016). Bu yöntem bir yandan davranışçı yaklaşımdan esinlenerek geliştirilmiş bir yöntem olarak değerlendirilebileceği gibi, diğer yandan da Piaget'nin ortaya koyduğu çocuğun ana dilini bir sağ beyin etkinliği olarak fiziksel etkinliklerle edindiği anlayışına bağlı olarak geliştiği değerlendirmesinde bulunulabilir (Günday, 2015). Asher'a göre en hızlı ve en az stresli yöntem hedef dili öğrenirken öğretmen tarafından (ana dile çevrilmeden) söylenen yönlendirmeleri takip etmektir (Larsen-Freeman, 2000). Sonuç olarak bu yöntemde temel düzeyde konuşma becerileri öğretilir. Temel

düzeyde konuşma becerileri öğretildikten sonra okuma ve yazma etkinliklerine geçilebilir.

1.12. GÖREV TEMELLİ YÖNTEM

Bu yöntemde yabancı dil öğretimi öğrencilerin sınıfta sadece bilgileri öğrenen olarak değil, bilgiyi ve kaynaklarını araştıran, kendilerine verilen görevleri gerçekleştiren kişiler olmasını hedeflemektedir. Görevler, öğretim sürecinde öğrencilerin kendi öğretimleri konusunda sorumluluk sahibi olmalarına olanak sağlar (Günday, 2015). Öğrenenler görevi tamamlamaya çalışırken, çok fazla etkileşim fırsatı bulabileceklerdir. Bu etkileşimlerle öğrenenler birbirlerini anlamaya ve kendilerini ifade etmeye çalışacaklardır ve böylece dil edinimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Larsen-Freeman, 2000). Sonuç olarak dilin öğrenen sorumluluğunda öğrenilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir. Tüm dil becerilerinin öğretilmesine eşit derecede önem verir.

1.13. İÇERİK MERKEZLİ YÖNTEM

İnsanlar dil öğrenme gereksinimlerini mesleklerine, ilgi alanlarına göre belirledikleri için ve dilbilim araştırmalarının dilin konuşulan ortama göre fark gösterdiği sonucunu desteklemesiyle dilin kullanım öğretimi önem kazanmaya başlamıştır. Bu yöntemde dilbilgisi öğretiminden daha çok dilin kendisinin öğretimi esas alınır (Memiş ve Erdem, 2013). Örneğin dil dersinin içeriği uçak pilotları için farklı bilgisayar bilim adamları için farklıdır (Larsen-Freeman, 2000). Sonuç olarak dilin ihtiyaca yönelik içerik oluşturularak öğretilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir. Dil becerilerinin öğretimi anadil becerilerinin öğrenildiği sırayla öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yazma öğretimi geri planda kalmaktadır.

Adı geçen bu yöntem ve yaklaşımlara yazma açısından bakıldığında, genel olarak yazma becerisinin geri plana bırakıldığı ya da yazmayı öğrenme amaçlı değil de daha çok dili sembolleştirme amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

2. DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde anadil öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Diğer bir deyişle ikinci dili öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okuma ve yazmayı öğrenecektir. Esasen doğal sıralama ya da amaçlı sıralama ne

şekilde olursa olsun dil becerilerini tek tek değil de birlikte geliştirmek en uygun yoldur (Demirel, 2016). Günümüzde yabancı dil öğretimi için hiçbir becerinin diğerinden ayırt edilmemesi gerekir, çünkü iletişim ve teknolojinin gelişmesiyle beraber yabancı dilde tüm beceriler önemli hale gelmiştir.

2.1. DİNLEME ÖĞRETİMİ

Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin hedef dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajın anlaşılmasında en küçük ayrıntıların anlaşılmasından çok genel bir bilginin alınmış olması çok önemli olmaktadır (Demirel, 2016). Prensipte olarak, sınıftaki dinleme alıştırmalarının amacı gerçek hayattaki dinleme durumlarının fonksiyonlarını başarılı bir şekilde öğrenmek olmalıdır (Ur, 2009). Dinleme, sadece sesleri duyma ve ayırt etme değil, dinlemenin yapıldığı konunun içeriğini, verilen bilgileri ve mesajı anlayabilmektir (Günday, 2015). Sonuç olarak dinleme becerisi geliştirilirken öğrenciden beklenen, dinlediğini anlamasıdır.

2.2. KONUŞMA ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Demirel, 2016). Bir dili bilen tarif ederken o dili konuşanı tarif ederiz, sanki o dili konuşmak dille ilgili tüm bilgileri bilmiş gibi ve yabancı dil öğrenenlerin birçoğu öncelikli olarak konuşmayı öğrenmekle ilgilenirler (Ur, 2009). Konuşma bir kişinin sözlü olarak üretim yapmasıdır. Sözlü üretim yapabilmek içinse o dile hakim olmak gerekir.

2.3. OKUMA ÖĞRETİMİ

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Eğer kişi okuduğu metinden anlam çıkaramıyorsa bu okuma değildir. Özellikle yabancı dil eğitiminde bu tür okumalar belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez (Demirel, 2016). Öte yandan dil öğretimindeki yazma becerisinin gelişimi okuduğunu anlama becerisinin gelişimiyle doğru orantılıdır (Günday, 2015). Sonuç olarak okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrenciden beklenen okuduğunu anlamasıdır.

2.4. YAZMA ÖĞRETİMİ

Dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişimde önemlidir. Dili ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilme de çok önemli olmaktadır. Bu nedenle yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 2016).

Çakır (2010)'a göre yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir;

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmelerine.

Demirel (2016)'ya göre yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulama ilkeleri:

- Etkinlikler öğrencilerin yaş ve öğrenim düzeyine uygun olarak seçilmelidirler.
- Özellikle başlangıç düzeyinde öğrencilerin ilgisini çeken konularda yazma çalışması yapılmalıdır.
- Sadece soyut bir konu verip bu konuda yazma çalışması yapmak yerine, gösterilen bir resim veya izlenen bir videodan hareketle de yazma çalışmaları sürdürülmelidir.
- Yazılacak konunun sınırları bir çerçeve olarak belirlenmelidir.
- Sadece kağıt üzerinde değil, dijital/elektronik ortamda da yazma alıştırmalarına yer verilmelidir.

Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânlar artmaktadır (Ungan, 2007: 462). Bu ifadelerden hareketle yazma becerisi sadece dili sembolleştirme amacıyla değil bilgiyi yapılandırma amacıyla da kullanılabilecektir.

2.4.1. Öğretim Programına Dayalı Yazma

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim programlarında da güncelleme olmuş ve bu yaklaşıma dayalı olarak öğretim programına dayalı yazma (WAC) ortaya çıkmıştır. Öğretim programına dayalı yazma özellikle pedagojik ve öğretim programını dikkate alarak üniversitedeki ders konularının yazımıyla oluşur, İngilizce bölümlerinde sunulan yazma programları veya kompozisyonlar gibi değildir (Bazerman vd. 2005: 9).

Öğretim programına dayalı yazma öğretmenlerin görüşüne göre eğitimsel bir reform hareketi olarak lise eğitiminde bilgiyi aktarmak, ders anlatmak ve çoktan seçmeli, doğru yanlış testi yerine alternatif olarak görülmüştür. Öğretim programına göre sınıfta yazmayı kullanmak için öğretim programına dayalı yazım iki yolu göstermektedir. Birincisi yazma amaçlı öğrenme ve ikincisi öğrenme amaçlı yazmadır (McLeod & Maimon, 2000: 579).

2.4.1.1. Yazma Amaçlı Öğrenme

Yazma amaçlı öğrenme, yazım şekilleri, çeşitleri, metinde fikirlerin düzenlenmesini gibi durumları içerir (Manchon, 2011). Sedita (2013)'e göre yazmayı öğrenme, iki beceri setini öğrenmeyi içerir; yazma süreçlerini kullanarak becerileri birleştirme (ön yazma, planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme) ve transkripsiyon becerileridir (noktalama, büyük harf, heceleme, el yazısı/klavye). Temel bir birleştirme becerisi metnin daha büyük pasajlarını, paragraflarını ve cümlelerini yazmak için metin yapısı bilgisini (örneğin gramer bilgisi) uygulayabilme becerisidir. Metin yapısı bilgisi, aynı zamanda anlatı, bilgilendirme ve argüman yazma türleri arasındaki farkları tanımayı da içerir. Yazı yazarken ön yazma, planlama ve taslak hazırlama aşamalarında çok fazla düşünmeyi gerektirir. Transkripsiyon becerilerindeki akıcılık öğrencilerin yazmaya odaklanmasını sağlar.

2.4.1.2. Öğrenme Amaçlı Yazma

Kişi yazdığını en iyi şekilde öğrenir ya da bu iki süreci birleştirirsek yazma öğrenmeyi destekler çünkü yazma öğrenme hızıyla eşleşir (Emig, 1977). Öncesinde yazma sadece not alma, kayıt altına alma veya özetleme gibi kullanılırken Emig'in atmış olduğu bu fikirle yazmanın öğrenme amaçlı olarak kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Sedita (2013)'e göre öğrenme amaçlı yazma içeriğin öğrenilmesi için yazmanın araç olarak kullanılmasıdır ki öğrenciler yazarken kağıt üzerinde

düşünürler. Öğrenme amaçlı yazma görevleri okumaya, sınıf tartışmalarına, öğretmen sunumlarına, video gibi medyaya, uygulamalı etkinliklere dayalı olabilir. Öğrenme için yazabilmek, öğrenme için okuyabilmek kadar önemlidir.

Öğrenme amaçlı yazma ödevlerinin amacı, yazma aracılığıyla öğrenmenin test edilmesi değil öğrenme aracı olarak kullanılmasıdır. Yazar kavramları ve fikirleri kendisine açıklar, sorular sorar, bağlantılar kurar, tahminde bulunur, eleştirel düşünme ve problem çözme ile meşgul olur. Bu tür yazmada öğrenci kendisinin okuyucusu olur ki bu yazar temelli yazıdır. Öğretmen yargılayıcı değil kolaylaştırıcı olarak görev yapar, yazıya sorular sorarak cevap verir, öğrencinin daha ileri düşünmesi için harekete geçirir, düzeltme veya not verme yerine yazar tarafından sorulan soruları cevaplar; burada yazı yazar temelli yerine okuyucu temellidir (McLeod & Maimon, 2000).

Öğrenme amaçlı yazma ile iletişim amaçlı yazma arasında farklar vardır. Öğrenme amaçlı yazmanın merkezinde düşünceleri organize etme, destekleyici düşünceleri değerlendirme ve yazılı düşünceleri gözden geçirme süreçleri vardır fakat iletişim amaçlı yazmada ise son yazılı olan ürüne ve mesajı iletme yöntemine odaklanılır (Balgopal & Wallace, 2013).

Hand & Prain (2001)'e göre bu yaklaşımdaki öğrenmenin, öğrenciler kendileri de dahil olmak üzere, anlamlı ve çeşitli amaçlar doğrultusunda, gerçek okuyucularla iletişim kurma talepleriyle başarılı bir şekilde etkileşimde olmaları durumunda ortaya çıktığını varsaymaktadır. Bu amaçlar ilk fikirlerle beyin fırtınası yapmak, sebepler ve sonuçlar hakkında tahmin veya spekülasyon yapmak, fikirlerini farklı bir biçimde yeniden sunmak, açıklamalarını kendisine veya başkalarına anlatmak veya doğrulamak, başkalarını yorumlarını kabul etmeye ikna etmek, diğer öğrenciler veya daha küçük öğrenciler için ders kitabı açıklamalarını basitleştirmek veya ek kanıtlar ışığında onların görüşlerini şekillendirmeyi içeriyor olabilir.

Sentez ve analiz gibi daha üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştırmanın bir yöntemi, kısa ve yeter miktarda öğrenme amaçlı yazma tekniklerini kullanmaktır. Öğrenme amaçlı yazma pedagojisi yöntem olarak hazırlıksız veya resmi olmayan yazıyla fikirleri işlemeye yardımcı olmayı vurgular. Genellikle resmi yazının amacı iletişimdir ve bu eğitimcilerinin aklına gelen bir yazı türüdür. Bunun zıttı olarak

öğrenme amaçlı yazma bir keşif yolculuğudur. Yazar düşüncelerini kâğıda koyarken daha derin bir anlayış, bağlantılar ve karmaşa alanları geliştirir (Lui, 2018).

Öğrenme amaçlı yazma tekniğinin mektup, hikâye, şiir yazma gibi birçok uygulama çeşidi vardır. Öğrenme amaçlı yazma tekniğinde kullanılan mektup yazma etkinliği, İngilizce bölümlerinde sunulan yazma programları veya kompozisyonlar gibi değildir. İngilizce bölümlerinde yazılan mektupta son yazılı olan ürüne ve mesajı iletme yöntemine odaklanılır. Öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden olan mektup etkinliğinin merkezinde ise düşünceleri organize etme, destekleyici düşünceleri değerlendirme ve yazılı düşünceleri gözden geçirme süreçleri vardır (Homstad & Thorson, 1996; Bazerman vd. 2005; Balgopal & Wallace, 2013).

Yıldız (2014) öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektubun, nasıl daha etkili kullanılabileceğini araştırmıştır ve mektubun, okuduğu okul veya yaşı daha büyük olanlar tarafından daha küçük olanlara yazılması; yazarların, konuyla ilgili araştırma yapması, daha açıklayıcı yazmaya çalışması; yazarlara bir mektup örneğinin verilmesi, çalışmalarından dolayı puan verilmesi; yazma sürecinin bitiminde yazarlar tarafından tekrar tekrar okunması, öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektubu daha etkili kılabilceği sonucuna ulaşmıştır.

2.4.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma

Uzun zamanlar boyunca yazma, yabancı dil edinimindeki tüm ana yaklaşımlar içindeki dört becerinin üvey çocuğu olarak görülmüştür. Yabancı dil öğretmenleri, söylemin yapılandırılması, düşüncelerin düzenlenmesi, yazılı olarak uygun kelime ve stillerin seçilmesi veya çeşitli söylem tarzlarına yoğunlaşılması (hikayeleme, tartışma, açıklama ve anlatım) ve yazının belirli izleyiciler için uyarlanması gibi kompozisyon becerilerinin geliştirilmesine nadiren odaklanmışlardır (Homstad & Thorson, 1996). Bu durum yazmanın yabancı dil öğrenenlerin zorlandığı bir beceri haline gelmesine sebep olmuştur.

Birçok eğitimci yabancı dil öğrencilerinin, ikinci dilde o kadar sınırlı bir kelimeye sahip olduğuna inanıyor ve yazmanın sadece zor değil, aynı zamanda son derece sinir bozucu bir deneyim olduğuna inanıyorlar. Yabancı dil dersi öğretmenlerinin bir başka itirazı da yazı yazan öğrencilerin aynı hataları yazılarında tekrarlamalarıdır. Sonuç olarak, bu ödevler belirli hataların fosilleşmesine yol açabileceğini düşünüyorlar. Bilinen bir başka şikayet ise, öğrenci yazma ödevlerinin

sonunda düzeltilmesi gerektiği için bu öğretmene ayrı bir yük olmasıdır (Homstad & Thorson, 1996). Yazma etkinliklerinin çok zaman alması ve geri dönüt vermenin kolay olmaması sebebiyle de bu becerinin geliştirilmesine eğitimciler tarafından öncelik verilememektedir. Fakat bilinmelidir ki Manchon (2011)'e göre yabancı dilde yazma geleneksel anlamda sadece edinim, öğretme veya değerlendirme yetenekleri değil bunun yanında hem dili hem de yazmayı öğrenmeye temeldir.

Kapsamlı yazma (öğrencilerin çok sayıda çalışma yapmalarını sağlamak) ve yoğun yazma (öğrencilerden netleştirme için yazının küçük bir parçasına odaklanmalarını ve gözden geçirmelerini istemek) hem genel dil yeterliliğini arttırmaya yardımcı olacak ve hem de diğer dil becerilerini tamamlama ve destekleme için kullanılabilir. Örneğin, öğrenciler serbest yazı, kelime çağrışımları veya beyin fırtınası gibi öğrenme amaçlı yazma tekniğini konuşma öncesi veya okuma sonrası aktiviteler olarak kullanabilirler. Ayrıca, bunun gibi yazma aktiviteleri tüm dil seviyelerinde kullanılabilir. Haftalık dergiler veya e-posta değiş tokuşları gibi kapsamlı yazma ödevleri, sadece yazma becerisini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini artırabilir ve kültürel etkileşimi de teşvik edebilir (Homstad & Thorson, 1996). Öğrenme amaçlı yazma tekniği birçok etkinliklerle beraber kullanılabilir. Bu etkinlikler hem derse zenginlik katabilir hem de öğrenci motivasyonunu artırabilir. Bu teknik için örnek etkinlikler aşağıda verilmiştir.

2.4.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma İçin Örnek Etkinlikler

1. Serbest Yazma: Öğrencilere verilen bir konu hakkında 2 veya 5 dakika arasında durmadan yazmaları istenir ve kağıt üzerinde düzeltme yapmalarına izin verilmez. Serbest yazmada dilbilgisini düzeltmek amaç değildir. Amaç akıcılığı geliştirmek ve fikirler üretmektir (Homstad & Thorson, 1996). Öğrenci yazma için cesaretlendirilir, ders öncesi veya sonrası bu etkinlik yapılabilir. Örneğin, yarım kalmış bir hikayenin devamının yazılması istenilebilir.

2. Kelime Ağacı: Öğrencilere verilen kelime veya konuyla ilgili yazmaları istenir. Öğrenciler bağlantılı kelimeleri artırarak, denemelerini yapılandırmak için potansiyel yolları görebilirler (Homstad & Thorson, 1996). Kelimeleri bir ağaç şeklinde oluşturarak öğrenciler yeni bağlantılar kurabilirler ve bu yeni kelimeleri

öğrenme ve fikirlerini düzenleme için fırsat olabilir. Örneğin, öğrencilere teknoloji konusu verilebilir ve bunun alt konularıyla ilgili internet, iletişim vb. konularda bağlantı kurabilirler.

3. Listeleme: Öğrenciler fikirleri, görevleri veya önceliklerini kelime listesiyle oluşturabilirler. Örneğin, tatile çıkmadan önce yapılması gerekenlerin listesi, boş zaman aktivitelerinin listesi gibi (Homstad & Thorson, 1996). Listeleme sayesinde öğrenci kelime veya fikirleri toplu halde görüp düşüncelerini düzenleyebilir, yazacağı yazıyı yapılandırabilir.

4. Görseller: Öğrenciler çizgi film, çizgi roman veya diğer resimli görsellere başlık, konuşma balonu, yeni bir diyalog, tanımlama veya bir hikaye yazabilirler. Örneğin, öğretmen bir haber görselini öğrencilere gösterebilir ve onlardan haberin başlığını bulmalarını yahut haberin ne olduğunu yazmalarını isteyebilir (Homstad & Thorson, 1996). Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yazma yeteneklerini geliştirebilir.

5. Tablo ve Formlar: Tablo ve formları doldurmak kelime bilgisini, anlayarak dinleme ve okumayı ve kültürel anlaşılmayı geliştirebilir. Örneğin, bir kaydı dinleyerek kayıt içinde geçen temel bilgileri boşluklara doldurmada kullanılabilir (Homstad & Thorson, 1996). Hem dinleme hem de yazma becerilerinin gelişmesi açısından öğrencilere katkı sağlayabilir.

6. Heceleme: Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniğinin önceliğinde harf veya heceleme hataları yoktur. Fakat yazma ödevlerinin son bölümünde doğru hecelemeye odaklanılması gerekmektedir. Örneğin, öğrencilere kendi heceleme hatalarını bulmaları için bilgisayar veya sözlük kullanmalarını sağlayarak sorumluluk almaları sağlanabilir (Homstad & Thorson, 1996). Yazma ödevleri sadece kağıt kalem yoluyla değil dijital ortam aracılığıyla da verilebilir. Bu şekilde öğrencilerin heceleme hatalarının önüne geçme sağlanabilir.

7. Diyaloglar: Öğrenciler gerçek veya hayali durumlar için diyaloglar hazırlayabilirler. Diyaloglar iletişimsel dil öğrenimi için temel taşlarıdır (Homstad & Thorson, 1996). Örneğin, yol tarifi için öğrenciler diyalog oluşturabilirler.

8. Notlar: Not alma bir çok amaçla kullanılabilir. Derslerde yahut okurken alınan notlar anahtar fikirleri vurgulamaya ve düşünceleri düzenlemeye yardım edebilir. Öğrenciler derslerde aldıkları notları mutlaka anlamlı bir özete çevirmelidirler (Homstad & Thorson, 1996). Öğrenci bir metni dinlerken önemli

hususları not eder. Bu çalışma ileri düzeylerde uygulanabilir. Bu çalışma yapılırken öğrencilere kısaltmalar konusunda da bilgiler verilmelidir. Not aldıktan sonra bu notların daha düzgün bir şekilde yazılması çalışmalarına da yer verilmelidir (Demirel, 2016).

9. Mektuplar: Verilen plana uygun olarak kişisel mektuplar ve iş mektupları yazdırılır. Bu arada dilekçe, rapor, telgraf, teleks ve başvuru formları gibi günlük hayatta yapılması gerekli yazma çalışmalarından örnek verilebilir (Demirel, 2016). Öğrenciler mektup yazarak uygun iletişim kurma yöntemlerini öğrenebilirler. Mektuplar tüm seviyelerde birçok şekilde kullanılabilir (Homstad & Thorson, 1996). Örneğin, öğrenci öğrenmiş olduğu konu hakkında mektubu kurallara uygun bir şekilde yazabilir.

10. Tanımlama: Resimler, nesneler ve metinler tanımlama için kullanılabilir. Örneğin, başlangıç seviyesinde öğrenciler kendileri, sınıf arkadaşları, aileleri, evleri, günlük aktiviteleri vb. hakkında basit tanımlamalar yapabilirler (Homstad & Thorson, 1996).

11. Yeniden Yazma: Bir kimsenin düşüncelerini yeniden yazma yoludur. Sınırlı kelime ile yabancı dil öğrenenler için bu yetenek çok değerlidir çünkü bu olumlu iletişim stratejilerini geliştirmeye yardım eder. Örneğin, öğretmen tahtaya birkaç cümle yazar ve öğrencilerin olabildiğince farklı şekillerde aynı şeyi belli bir zaman sınırlamasında ifade etmelerini ister. Tüm sınıfça cümleler karşılaştırılır (Homstad & Thorson, 1996). Bu etkinlikle öğrenciler kelimelerin eş anlamlarını öğrenir ve kelime dağarcıklarını artırarak yabancı dil öğrenmelerine önemli katkı sağlarlar.

12. Özetler: Okunan ya da dinlenen bir metnin anlamını kaybetmeden kısa ve öz olarak yeniden yazılmasıdır (Demirel, 2016). Metinlerin, videoların ve filmlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol için ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir. Örneğin, tahtaya öğretmen beş cümle yazar ve bu cümlelerin öğrenciler tarafından mantıksal olarak düzenlenmesini ve özet şekline getirmek için cümlelerin birleştirilmesini isteyebilir (Homstad & Thorson, 1996). Özet yazmak hem yazma becerilerinin gelişimi hem de ilgili konunun anlaşılması için kullanılabilecek etkinliklerdendir.

13. Hikayeleme: Hikayelemede öğrenciler olayları mantıksal sıralama ile art arda gelen hikayeleri yazma pratiği yaparlar. Örneğin, öğrenciler bir takım birbiriyle alakalı resimleri sıraya koyup her biri için bir kaç cümle yazabilirler. Sonra hoş bir anlatımla hikayeyi düzenlemelidirler (Homstad & Thorson, 1996). Bu etkinlikle beraber öğrencilerin ders katılım artırılabilir ve düzenleme becerileri geliştirilebilir.

14. Günlük: Öğrenciler kendileriyle, öğretmenleriyle veya sınıf arkadaşlarıyla günlük aracılığıyla yazılı bir diyalog geliştirebilirler. Örneğin, öğrenciler eşleştirilir ve haftada bir günlüklerini birbiriyle değiştirebilir. Onlar sadece ders konularını değil, kişisel ilgilerini de yazabilirler. Bazı zamanlarda öğretmen günlükleri toplayabilir ve diyaloga katılabilir (Homstad & Thorson, 1996). Günlük, yazma yeteneğini geliştirmek amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilir. Yabancı dilde tutulan günlüklerin öğrencilerin gelişimine katkısı olacaktır.

15. Süreç odaklı/ Akran hakemli Denemeler: Öğrenciler deneme yazmak için çeşitli taslaklar yazarlar bu taslakların süreç içerisinde akranları tarafından gözden geçirilmesidir. Örneğin, yurt dışında misafir olarak kalacağı yere mektup yazan öğrencinin, mektubu göndermeden önce akranları tarafından değerlendirilmesi, mektup için yorum yapılması, önerilerde bulunulması gibi (Homstad & Thorson, 1996). Öğrenciler birbirlerinin yazdıklarını görerek hem yeni fikirler edinme hem de kendi yazılarını daha iyi bir şekilde düzenleme fırsatı bulabilirler.

16. Film ve Videolar: Yabancı dil sınıfları için film ve videolar değerli kaynaklardır çünkü görsel, dilsel ve kültürel elementleri birleştirirler. Örneğin, öğrencilere video sessiz bir şekilde izletilir ve bu video için öğrencilere metin veya diyalog yazdırılabilir (Homstad & Thorson, 1996). Ayrıca öğrenciler kendi oluşturdukları metin üzerinden reklam gibi videolar çekebilirler.

17. İnteraktif Bilgisayar Kullanımı: Öğrenci ve öğretmenler birbiriyle sınıfın dışında da elektronik olarak iletişim kurabilirler. Örneğin, hedef dili konuşan öğrencilerle e-mail aracılığıyla internet üzerinden iletişim kurulabilir (Homstad & Thorson, 1996). Teknolojinin gelişimi ile artık öğrenciler öğrenilmek istenen yabancı dili konuşanlarla kolayca iletişim kurabilir duruma gelmiştir. Özellikle akıllı telefonlar üzerinden kullanılan programlar yabancı dili öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.

18. Yaratıcı Yazma: Yaratıcı yazma ödevleri öğrencilerin keşfetmesini, dil ile oynamasını ve kelimelerin kullanımı için yeni yollar bulmasını motive etmektedir.

Örneğin, şiir yazarak karışık düşünceleri sınırlı kelime ile yaratıcı bir şekilde ifade edebileceklerini fark edeceklerdir (Homstad & Thorson, 1996).

19. Ders Materyallerini Geliştirme: Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sadece dil yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmaz aynı zamanda ders içeriğini geliştirmeyi de sağlar. Örneğin, öğrenci yazmak istediği deneme konusunda, konuya nasıl yaklaşacağını, nasıl plan yapacağını ve denemesini nasıl yapılandıracağını tanımlar (Homstad & Thorson, 1996). Öğrenme amaçlı yazma tekniğini kullanan öğrenci sürecin farkında olduğu için nasıl daha iyi öğrenilebileceğini ve yazılabileceğini düşündüğü için ders materyallerine de bu şekilde katkısı olacaktır.

20. Sarmal Yazma Etkinlikleri: Dil sınıflarında hiç bir beceriyi birbirinden ayırmak olmaz, dilin tüm boyutlarında becerileri birbirine bağlamak gerekir. Örneğin, diyalog yazımının ardına doğal olarak konuşma becerisi gerektiren sınıfta rol oynama gelecektir (Homstad & Thorson, 1996). Dil becerilerinin bir bütün olarak geliştirilmesi ve birbirinden ayrılmaması gerekmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme amaçlı yazma hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar verilecektir. Ayrıca çalışmanın konusu ile ilişkili araştırmaların konuları ve bulguları özetlenerek tarihsel bir sıra içerisinde sunulacaktır.

1. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Külekçi (2018) tarafından gerçekleştirilen “Hikâye yazmanın 8. sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında başarı testindeki çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplarda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken açık uçlu sorularda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca gruplar arasında ön tutum ölçeği ve son tutum ölçeği Mann-Whitney U-Testi analiz sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise hikâye yazmanın öğrencinin konuyu anlamasına yardımcı olduğu, yorum yapma yeteneğini geliştirdiği, derse karşı olan öğrenme isteğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2018) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde "Bölgemizi Tanıyalım ve Ürettiklerimiz" ünitelerinde son test sonuçlarının deney grubu öğrencilerinin lehine olduğunu ve ayrıca ders öğretmeni ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinliğinde bulunan öğrencilerin iletişim, kendini ifade edebilme, problem çözme ve Türkçeyi etkin kullanma becerilerinin geliştiğine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrenci başarısına olumlu etki ettiği sonucu elde edilmiştir.

İncirci (2016) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme amaçlı "mektup yazma etkinliği"nin İngilizce dersinde akademik başarıya, derse karşı tutuma ve üst biliş düzeyine etkisi” adlı çalışmasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin İngilizce

dersinde kullanılmasının deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında deney grupları lehine anlamlı derecede fark meydana getirmede etkili olduğu; tutumu etkilemede deney grubu lehine anlamlı fark olduğu; biliş ötesi farkındalık seviyelerinde ise incelenen sekiz alt boyuttan altısında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2016) tarafından gerçekleştirilen “Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazma ve günlük yazma etkinliklerinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak yazma etkinliklerinin uzun zaman diliminde istenen başarı artışını sağladığı, kullanılan yazma etkinliklerinin birbirinden üstün yanlarının olmadığı ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Karaçağıl (2014) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrenci akademik başarısına etkisi” adlı çalışmasında son test başarı puanları açısından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili düşüncelerini yazılı olarak tespit edip, öğrenciler öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin anlama ve öğrenme açısından kendilerine yardımcı olduğunu sonucuna varılmıştır.

Bozat (2014) tarafından gerçekleştirilen “5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi” adlı çalışmasında deney grubu öğrencilerine bir alt sınıfta bulunan öğrencilere yönelik konuyu anlatan bir mektup yazdırılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise ders kitabında bulunan problemler çözdürülmüştür. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin akademik başarısının ve bilgilerinin kalıcılığını arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak (2013) çalışmasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden, mektup yazma ve broşür hazırlama tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu aralarında akademik başarı açısından incelemiş ve hem akademik hem de kalıcılık açısından mektup yazan ve broşür hazırlayan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2011) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların fizik öğrenme üzerindeki etkisi: Enerji ünitesinde bir uygulama” adlı çalışmasında enerji ünitesinde öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Çalışmadan elde ettiği diğer bir sonuç, öğrencilerin uygulamalar süresince katıldığı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin enerji ünitesine yönelik yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış olduğudur. Ayrıca katılımcı öğretmen ve öğrenciler, fizik derslerinde öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinliklerinin kullanılmasını faydalı ve etkili buldukları sonucuna varılmıştır.

Duymaz (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmasında bir kontrol ve dört deney grubu ile çalışarak farklı muhataplara yönelik öğrenme amaçlı mektuplar yazdırmış ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrenme sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre de öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma ve analogi üretme etkinliklerine olumlu baktıkları sonucuna varılmıştır.

Uzoğlu (2010) tarafından farklı öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri hazırlamanın öğrenci başarısı üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşturulmuş. Şiir yazma, mektup yazma ve özet yazma aktivitelerinin başarı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. 1. aşamada mektup yazma aktivitesini gerçekleştiren grubun özet yazma aktivitesini gerçekleştiren gruptan daha başarılı olduğu, 2. aşamada ise şiir yazma aktivitesini gerçekleştiren öğrencilerin özet yazma aktivitesini gerçekleştiren gruba göre küçük ve orta etki boyutunda farklılığa sahip olduğunu belirlenmiştir.

Yıldız (2009) çalışmasında ders, bütün gruplara sözlü- yazılı anlatım yöntemi kullanarak işlenmiştir ayrıca deney grubu öğrencilerine öğrenme amaçlı yazma etkinliği olarak mektup yazdırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kuantum fiziği konularını anlama düzeylerinin düşük olduğu, deney gruplarının ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının nitel ve nicel karşılaştırılmalarının ve yazılı sınavdaki başarı yüzdelerinin deney grupları lehine olduğuna sonucuna ulaşılmıştır.

2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Shultz & Gere (2015) yapmış oldukları çalışmada öğrenme amaçlı yazma ile Lewis modeli hakkında öğrencilerin kavramsal öğrenimlerini artırmak, Lewis'in önce

sunmuş olduğu modeli değerlendirmek, bilimin doğası hakkında öğrenci inançlarını aktarmak ve geleneksel eğitim ile yapılan dersi karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar bilimin doğası hakkında öğrencilerin kazanımlar elde ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Jordon (2014) yapmış olduğu çalışmada din bilimi dersinde öğrenme amaçlı yazma ödevleri aracılığıyla eleştirel düşünme süreci olarak yazmaya odaklanmanın aktif bir şekilde öğrenmeyi ilerlettiği ve dersin konusunun öğrenilmesini sağladığına ulaşmıştır.

McDermott & Hand (2013) yapmış oldukları çalışmada çoklu öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde bulunan öğrencilerin kimya öğrenmelerine etkisini araştırmışlardır. Çoklu öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kimya öğrenmeyi artırmak için eğitimsel bir araç olmakla beraber aynı zamanda çoklu görevler etkili bir şekilde birbirine bağlı olması durumunda özellikle fayda sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Balgopal & Wallace (2009) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerden hipoksi hakkındaki haberlerden bilişsel, davranışsal ve duyuşsal alanları içeren 3 tane makale yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin %64'ünün ekoloji okur yazarlıkları birinci makaleden üçüncü makaleye kadar geliştiğini, ekoloji okur yazarlığını artırmada yazmanın etkili bir öğrenme aracı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kieft, Rijlaarsdam & Bergh (2008) çalışmalarında edebi öyküler hakkında yazma amaçlı öğrenmeyi deneysel çalışma ile araştırılmıştır. Sonuçlar göstermiş ki öğrencilerin yazma stratejilerine, yazma görevlerini uyarlamak edebiyat alanında öğrencilerin öğrenimlerini artırmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Reilly (2007) tarafından gerçekleştirilen “Matematik dersinde öğrenme amaçlı yazma: Karma yöntem çalışması” adlı doktora tezinde öğrencilerin yazma ile matematik bilgisinin arttığına sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca matematik dersinde yazmaya karşı öğrenci tutumlarının olumlu olduğuna ulaşılmıştır.

Demaree (2006) tarafından gerçekleştirilen “Fizik dersinde öğrenme amaçlı yazmayı anlamaya doğru: Öğrencilerin yazılarını inceleme” adlı doktora tezinde yazma ve öğrenme içeriği arasındaki bağlantının açık olmadığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin fizik dersi bağlamında yazmayı bile öğrenemiyor olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Boscolo & Mason (2001) yaptıkları deneysel çalışma sonucunda yazma öğretim programı boyunca etkili bir şekilde sunulabilirse ve bu anlamayı sağlamak için üst düzey düşünme sürecini desteklerse ayrıca bu sınıfta bilgiyi yapılandırma ve yeniden kurma aktiviteleriyle devam ettirilirse ki bu aktiviteler bilgi problemlerini çözmeye istekli, derin katılım isteyen öğrenciler gerektirir ve sonra bu şekilde ki katılımlar ile yazmanın düşünme için bir araç olabileceği ve bilgiyi transfer etmeyi etkinleştirebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Homstad & Thorson (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil öğretiminde sınıflarda öğrenme amaçlı yazma ve süreç yazma stratejilerinin yabancı dil yeterliliğinin üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nitel gözlemler göstermiştir ki öğretim programı geliştirmede başarıya ulaşılmıştır.

Ashworth (1992) tarafından gerçekleştirilen “Hemşirelik ön lisans programında öğrenme amaçlı yazma stratejilerinin kullanımı” adlı doktora tezinde öğrenme amaçlı yazma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin dönem sonu toplam puanı, kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olduğu ve anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı bulunmuştur. Fakat aynı çalışmada son test olarak eleştirel düşünme testi yapılmış deney grubunun puanının yüksek çıkmasına rağmen anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ

“Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniğinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi” isimli bu çalışmada araştırma süreci yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu modele uygun olarak yürütülmüştür. Modelde, yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz. Ancak katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir. Ayrıca bunların hangisi deney, hangisi kontrol grubu olacağı da yansız bir seçimle kararlaştırılır (Karasar, 2015: 102). Modele uygun olarak üç tane 10. sınıf arasından yansız olarak ikisi deney grubu ve bir tanesi de kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışmada her üç gruba da öğretim öncesi Simple Past Tense Başarı Testi, İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği ve İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu öğrencileri öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliğine göre yürütülmüş İngilizce derslerine dahil olurken kontrol grubu öğrencileri İngilizce dersi öğretim programına ve ders kitabına bağlı olarak yürütülen İngilizce derslerine dahil olmuşlardır. Öğretim sonrası her üç gruba da Simple Past Tense Başarı Testi, İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği ve İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir;

Tablo 1. Araştırma modeli

G ₁	O _{1.1.}	X	O _{1.2.}
G ₂	O _{2.1.}		O _{2.2.}

(G₁: Deney grubu, G₂: Kontrol grubu, X: Bağımsız değişken (Bu çalışmada öğrenme amaçlı yazma tekniği), O: Ölçme)

Nitel veriler öğrencilere sorulan görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla akademik başarı son testi sonuçlarına göre yüksek, orta ve düşük puan alan altı öğrenciden

veriler toplanmıştır. Bu örnekleme yönteminde amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2. ÇALIŞMA GRUBU

Katılımcılar Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesinde bulunan bir ortaöğretim kurumunda 2017-2018 yılında 10. Sınıflarda eğitim gören 38 kız (% 54,3) ve 32 erkek (% 45,7) toplam 70 öğrenciden oluşmuştur. Avrupa Ortak Dil Kriterleri dil düzeyleri 6 düzey olarak belirlenmiştir. Bunlar A1-A2-B1-B2-C1-C2'dir. Bu ortaöğretim kurumunda 10. sınıfta bulunan öğrenciler B2 seviyesindedirler. Hazırlık sınıfı okumuşlardır. B2 dil düzeyindeki yabancı dil öğrenen öğrenci herhangi bir konunun olumlu/olumsuz yönlerini açıklayabilir, bir olayın neden ve sonuçlarını anlatabilir, kendi görüşünü ifade edebilir, yorumlar yapabilir (Pillieux, 2005, akt. Ada ve Şahenk, 2010).

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın amacı öğrenme amaçlı yazma tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına, öz-yeterliklerine ve tutumlarına etkisini incelemek olduğu için veri toplama araçları da buna uygun olarak seçilmiştir. Öğrencilerin başarılarını belirlemek için İncirci (2016) tarafından geliştirilen çoktan seçmeli "Simple Past Tense Başarı Testi" kullanılmıştır. Test 25 sorudan oluşmaktadır. Test çoktan seçmelidir ve bir seçenek doğru cevaptır. Bu testin güvenirlik katsayısı (KR 20) .902'dir.

Öz-yeterlik inancı verilerini toplamak için Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi "İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek oluşturulurken öncelikle alanyazın incelenerek 64 madde yazılmıştır. Her yeterliğe (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait önermeler kendi başlığı altında iki kez uzman kanısına sunulmuş ve 47 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Bu form Anadolu Liselerinin 11. sınıfında okuyan öğrencilere uygulanmış ve açıklayıcı faktör analizinde faktör yüküne bakılarak 13 madde elenmiştir. Bu ölçeğin 4 alt boyutu

bulunmaktadır. Okuma boyutu, 8 maddeden; yazma boyutu 10 maddeden; dinleme boyutu 10 maddeden; konuşma boyutu 6 maddeden oluşan ölçekte toplam 34 madde bulunmaktadır. Yanar ve Bümen (2012) tarafından elde edilen Cronbach alfa değeri $\alpha=.97$ 'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri $\alpha=.925$ 'dir.

Tutum ölçeği verilerini toplamak için Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 5'li likert tipi "İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek öncelikle tercüme süreci ve madde anlamları açısından dilbilimciler ve alan uzmanlarınca incelenmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. 4 alt boyutu vardır. Bunlar öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, istek, kaygı ve önemidir. Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından elde edilen Cronbach alfa değeri $\alpha=.88$ 'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri $\alpha=.935$ 'dir.

Nitel verileri toplamak için İncirci (2016) tarafından geliştirilen akademik başarı testine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu sorular beş alan öğretmeni ve üç eğitim programı uzmanının görüşü alınarak hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları beş sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularının güvenirlik ortalama değeri %86,4'tür.

4. ÖĞRETİMSEL SÜREÇ

Araştırma toplamda sekiz hafta sürmüştür. Araştırılan konu 10. sınıf öğrencilerine altı hafta süreyle öğretilmiştir. Birinci hafta tüm gruplara ön testler aynı anda uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu öğrencileri öğrenme amaçlı yazma hakkında bilgilendirilmiş ve mektupları nasıl yazacakları hakkında örnekler gösterilmiş. Yıldız (2014) tarafından öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektubun, nasıl daha etkili kullanılabileceğini araştırılmıştır ve mektubun, okuduğu okul veya yaşı daha büyük olanlar tarafından daha küçük olanlara yazılması öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektubu daha etkili kılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle deney grubundaki öğrencilere konular anlatıldıktan sonra konuyla ilgili 9. sınıfta okuyan öğrencilere yönelik mektup yazdırılırken, kontrol grubundaki öğrencilere ise ders kitabındaki etkinliklerle ders işlenmiştir. Ortaöğretim 10.sınıf İngilizce öğretim programında Simple Past Tense konusu incelendiğinde 3 üniteye yayılmış halde bulunmaktadır (MEB, 2017). Süreç içerisinde hem deney hem de kontrol grupların da dersler, aynı zamanda okulun İngilizce öğretmeni de

olan araştırmacı tarafından yürütölmüştür ve Simple Past Tense konusu öğretim programına uygun bir şekilde işlenmiştir. En son olarak sekizinci hafta da tüm gruplara aynı anda son testler yapılmıştır ve deney grubu öğrencileriyle de görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretimsel süreç detaylı olarak tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretimsel Süreç

Zaman	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Hafta	Ön Testlerin Uygulanması	Ön Testlerin Uygulanması
2. Hafta	Simple Past Tense durum fiilleri ve düzenli fiillerin Simple Past Tense’de kullanımının öğretimi 1. Mektup yazımı etkinliği	Simple Past Tense durum fiilleri ve düzenli fiillerin Simple Past Tense’de kullanımının öğretimi Ders kitabındaki etkinlikler
3. Hafta	Simple Past Tense olumlu, olumsuz, soru kalıpları ve düzensiz fiillerin öğretimi	Simple Past Tense olumlu, olumsuz, soru kalıpları ve düzensiz fiillerin öğretimi
4. Hafta	Simple Past Tense’in kullanım alanlarının öğretimi 2. Mektup yazımı etkinliği	Simple Past Tense’in kullanım alanlarının öğretimi Ders kitabındaki etkinlikler
5. Hafta	Simple Past Tense kullanarak geçmiş alışkanlıkları ifade etmenin öğretimi 3. Mektup yazma etkinliği	Simple Past Tense kullanarak geçmiş alışkanlıkları ifade etmenin öğretimi Ders kitabındaki etkinlikler
6. Hafta	Simple Past Tense’in zaman zarflarının öğretimi	Simple Past Tense’in zaman zarflarının öğretimi
7. Hafta	4. Mektup yazma etkinliği	Ders kitabındaki etkinlikler
8. Hafta	Son Testlerin Uygulanması ve Görüşme	Son Testlerin Uygulanması

5. VERİLERİN ANALİZİ

Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Willks, büyük olması durumunda Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2015). Testlerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için normallik testi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma hakkında ne düşündükleri üzerine bir değerlendirme yapmak amaçlandığından betimsel araştırmaya göre daha derin tespitler yapılabilen içerik analizi yöntemi nitel verilerin analizi için tercih edilmiştir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde sırasıyla nicel ve nitel işlemlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular araştırma problemlerinin gösterdiği sıraya paralel olarak açıklanacaktır. Öğretim öncesinde ve sonrasında “Simple Past Tense Başarı Testi”, “İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği”, “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ve görüşme sorularından elde edilen verilerin analizi bu bölümde sunulacak ve bu veriler tablolar eşliğinde yorumlanacaktır.

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Deney grubuna ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney gruplarının ve kontrol grubunun akademik başarı testinden elde ettiği puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Deney Grubu 1, DG1 olarak, Deney Grubu 2, DG2 olarak ve Kontrol Grubu, KG olarak kısaltılmıştır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
DG1	,200	,141	-,563	,464	-,579	,902
DG2	,011	,002	-1,055	,481	-,175	,935
KG	,200	,070	-,372	,491	-1,270	,953

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere öğretim öncesi uygulanan simple past tense başarı testi sonucu elde ettikleri puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir. Bu durumda, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis tekniği kullanılır (Büyüköztürk, 2015). Buna göre öğrencilerin başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Simple Past Tense Ön Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	p*
	DG1	25	35,20	2	1,593	,451
	DG2	23	39,39			
	KG	22	31,77			

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin İngilizcede simple past tense konusu hakkında bilgi düzeyleri birbirine denktir.

2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Deney grubuna ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney grubunun ve kontrol grubunun akademik başarı testinden elde ettiği puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
DG1	,002	,001	-1,468	,464	2,695	,902
DG2	,057	,002	-1,419	,481	1,520	,935
KG	,091	,016	-,675	,491	-,895	,953

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin öğretim sonrası uygulanan Simple Past Tense başarı testinden elde ettikleri puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir. Bu puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için “Kruskal Wallis” testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Simple Past Tense Son Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	p*
	DG1	25	40,26	2	7,004	,030
	DG2	23	39,35			
	KG	22	26,07			

*p<,05

Öğretim sonrası uygulanan "Simple Past Tense Başarı Testi" sonuçları Kruskal Wallis testi analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre çoktan seçmeli son test puanlarına göre $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde deney ve kontrol grupları başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kruskal Wallis testi hangi gruplar arasında fark olduğunu söylemez. Bu durum ancak ikili

karşılaştırmalarla tespit edilebilir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Bunun için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan Simple Past Tense Başarı Testi Puanlarının Mann- Whitney U Testi Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
DG1	25	28,48	712,00	163,00	,016
KG	22	18,91	416,00		
KG	22	18,66	410,50	157,50	,029
DG2	23	27,15	624,50		
DG1	25	24,78	619,50	280,50	,884
DG2	23	24,20	556,50		

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu 1 ve kontrol grubu arasında ayrıca deney grubu 2 ve kontrol grubu arasında anlamlı fark çıkmıştır fakat deney grubu 1 ve deney grubu 2 arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliğinde bulunan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre başarı puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazmanın öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu gösterir.

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği yapılan deney grubu öğrencilerine öğretim öncesi ve sonrası uygulanan Simple Past Tense başarı testi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney grubunun akademik

başarı testinden elde ettiği puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubunun Simple Past Tense Başarı Testi Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov- Smirnov	Shapiro- Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişi Puanı	,024	,202	,471	,343	-,277	,674

Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Willks, büyük olması durumunda Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi, puanların normallığe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2015). Grup büyüklüğü 48 olmasından dolayı Shapiro-Willks puanların normallığe uygunluğunu incelemeye kullanılacaktır. Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun akademik başarı testinden elde ettiği erişçi puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. İlişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için ilişkili gruplar t-testi” kullanılır (Büyüköztürk, 2015). Bunun üzerine deney grubundaki öğrencilerin Simple Past Tense başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “ilişkili gruplar t-testi” yapılmıştır” yapılmıştır. Bu testin sonucunda Tablo 9’daki değerler elde edilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubuna Uygulanan Öğretim Öncesi ve Sonrası Simple Past Tense Başarı Testi Puanlarının İlişkili Gruplar t-testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p*
Ön Test	48	18,25	5,62	47	-2,940	,005
Son Test	48	21,18	4,04			

p< 0,05

Öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliğinde bulunan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası akademik başarılarının anlamlı bir fark

gösterip göstermediğine dair ilişkili gruplar t-testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin simple past tense başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Puanlarının ortalaması dikkate alındığında son test puanı lehinde olduğunu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Problemin analizi öncesinde deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinden elde ettiği puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
DG1	,009	,069	,870	,464	,194	,902
DG2	,200	,245	-,124	,481	-1,131	,935
KG	,200	,185	,832	,491	,342	,953

Çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilecek z istatistiğinin $\alpha= ,05$ için 1,96 ve $\alpha= ,01$ için 2,58’den küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Willks, büyük olması durumunda

Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2015). Tablo 17 incelendiğinde deney grubu 1 için Kolmogorov- Smirnov testinden elde edilen değerin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Bu hesaplama göre çarpıklık katsayısına dair z puanı 1,87; basıklık katsayısına dair z puanı 0,21 bulunmuştur. Bu durumda öğrencilere öğretim öncesi uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinden elde ettiği puanların normal dağıldığı söylenebilir. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Okuma	DG1	25	3,11	,783
	DG2	23	3,15	,996
	KG	22	2,98	,813
Yazma	DG1	25	2,93	,746
	DG2	23	2,80	,941
	KG	22	2,58	,947
Dinleme	DG1	25	3,10	,721
	DG2	23	3,13	,901
	KG	22	2,77	,711
Konuşma	DG1	25	2,94	,891
	DG2	23	2,89	1,11
	KG	22	2,65	,901

Betimsel istatistiklere göre grupların puan ortalamaları birbirine yakın görünmektedir. Deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmek için “tek yönlü Anova” yapılmıştır. Bu puanların arasında bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü Anova sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplar arası	,347	2	,173	,230	,795
	Gruplar içi	50,470	67	,751		
	Toplam	50,817	69			
Yazma	Gruplar arası	1,442	2	,721	,934	,398
	Gruplar içi	51,724	67	,772		
	Toplam	53,166	69			
Dinleme	Gruplar arası	1,770	2	,885	1,447	,242
	Gruplar içi	40,980	67	,612		
	Toplam	42,751	69			
Konuşma	Gruplar arası	1,065	2	,532	,547	,582
	Gruplar içi	65,267	67	,974		
	Toplam	66,332	69			

*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Yani öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı düzeyleri birbirine denktir.

5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinden elde ettiği puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
DG1	,200	,799	,289	,464	,324	,902
DG2	,200	,371	,288	,481	-,391	,935
KG	,200	,894	,076	,491	,815	,953

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilere öğretim sonrası uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinden elde ettiği puanların normal dağıldığı söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmek için “tek yönlü Anova” yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Okuma	DG1	25	3,26	,711
	DG2	23	3,35	,877
	KG	22	3,15	,877
Yazma	DG1	25	2,88	,842
	DG2	23	3,02	,814
	KG	22	2,67	,822
Dinleme	DG1	25	3,02	,761
	DG2	23	3,30	,756
	KG	22	2,89	,813
Konuşma	DG1	25	2,69	,873
	DG2	23	3,04	,953
	KG	22	2,73	,824

Betimsel istatistiklere göre grupların puan ortalamaları birbirine yakın görünmektedir. Bu puanların arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü Anova sonuçları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma	Gruplar arası	,448	2	,224	,361	,698
	Gruplar içi	41,556	67	,620		
	Toplam	42,005	69			
Yazma	Gruplar arası	1,392	2	,696	1,017	,367
	Gruplar içi	45,849	67	,684		
	Toplam	47,241	69			
Dinleme	Gruplar arası	1,984	2	,992	1,645	,201
	Gruplar içi	40,405	67	,603		
	Toplam	42,389	69			
Konuşma	Gruplar arası	1,709	2	,885	1,089	,342
	Gruplar içi	52,586	67	,785		
	Toplam	54,296	69			

*p<,05

Tablo 15 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim sonrası İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim sonrası da öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı düzeylerinde fark oluşmamıştır.

6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği yapılan deney grubu öğrencilerine öğretim öncesi ve sonrası uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney grubunun İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinden elde ettiği erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubunun İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov- Smirnov	Shapiro- Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	,200	,550	,160	,343	-,498	,674

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin "İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği" erişim puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. Bunun üzerine deney grubundaki öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “ilişkili gruplar t-testi” yapılmıştır. Bu testin sonucunda Tablo 17’deki değerler elde edilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubuna Öğretim Öncesi ve Sonrası Uygulanan İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği Puanlarının İlişkili Gruplar t-Testi Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Testler	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p*
Okuma	Ön Test	48	3,13	,882	47	-1,087	,283
	Son Test	48	3,30	,788			
Yazma	Ön Test	48	2,87	,839	47	-,479	,634
	Son Test	48	2,95	,823			
Dinleme	Ön Test	48	3,11	,803	47	-,259	,797
	Son Test	48	3,15	,764			
Konuşma	Ön Test	48	2,92	1,01	47	,326	,746
	Son Test	48	2,86	,920			

p< 0,05

Tablo 17 incelendiğinde ilişkili gruplar t-testi sonuçları öğretim öncesi ve sonrası uygulanan İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği puanının p< 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenme amaçlı yazma tekniği öğrencilerin öz-yeterliklerinin gelişmesine katkıda bulunmuş olsa da bu gelişme anlamlı bir fark meydana getirmemiştir.

7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney ve kontrol gruplarının İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde ettiği puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
DG1	,088	,031	-,207	,464	-1,447	,902
DG2	,135	,736	,061	,481	-1,047	,935
KG	,200	,736	,222	,491	-,538	,953

Tablo 18 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmek için “tek yönlü Anova” yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Öğrenme	DG1	25	3,38	1,30
	DG2	23	3,52	,960
	KG	22	3,17	,936
İsteksizlik	DG1	25	3,20	1,26
	DG2	23	3,51	1,02
	KG	22	3,01	1,01
Bireysel Anlam	DG1	25	3,60	1,38
	DG2	23	3,73	1,19
	KG	22	3,61	1,03
Önem	DG1	25	3,36	1,35
	DG2	23	3,65	1,21
	KG	22	3,20	1,28

Betimsel istatistiklere göre grupların puan ortalamaları birbirine yakın görünmektedir. Bu puanların arasında bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü Anova sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Öncesi Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Öğrenme	Gruplar arası	1,448	2	,724	,607	,548
	Gruplar içi	79,857	67	1,192		
	Toplam	81,304	69			
İsteksizlik	Gruplar arası	2,918	2	1,459	1,172	,316
	Gruplar içi	83,414	67	1,245		
	Toplam	86,332	69			
Bireysel Anlam	Gruplar arası	,274	2	,137	,092	,912
	Gruplar içi	99,901	67	1,491		
	Toplam	100,175	69			
Önem	Gruplar arası	2,339	2	1,170	,704	,498
	Gruplar içi	111,307	67	1,661		
	Toplam	113,646	69			

*p<,05

Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim öncesi öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum düzeyleri birbirine denktir.

8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney ve kontrol gruplarının İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde ettiği puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
DG1	,200	,208	,072	,464	-,997	,902
DG2	,200	,568	-,348	,481	-,307	,935
KG	,200	,239	-,228	,491	-1,015	,593

Tablo 21 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmek için “tek yönlü Anova” yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Öğrenme	DG1	25	3,49	,937
	DG2	23	3,69	,921
	KG	22	3,07	1,22
İsteksizlik	DG1	25	3,19	,986
	DG2	23	3,46	1,11
	KG	22	2,79	1,10
Bireysel Anlam	DG1	25	3,52	1,18
	DG2	23	3,50	1,17
	KG	22	3,70	1,39
Önem	DG1	25	3,34	1,23
	DG2	23	3,71	1,20
	KG	22	3,36	1,24

Betimsel istatistiklere göre grupların puan ortalamaları birbirine yakın görünmektedir. Bu puanların arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü Anova sonuçları tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarına Öğretim Sonrası Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Puanların Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme	Gruplar arası	4,436	2	2,218	2,092	,131
	Gruplar içi	71,045	67	1,060		
	Toplam	75,481	69			
İsteksizlik	Gruplar arası	5,156	2	2,578	2,263	,112
	Gruplar içi	76,319	67	1,139		
	Toplam	81,476	69			
Bireysel Anlam	Gruplar arası	,573	2	,287	,183	,833
	Gruplar içi	105,070	67	1,568		
	Toplam	105,643	69			
Önem	Gruplar arası	2,079	2	1,039	,690	,505
	Gruplar içi	100,864	67	1,505		
	Toplam	102,943	69			

*p<,05

Tablo 23 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim sonrası uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim sonrası öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum düzeylerinde farklılaşma olmamıştır.

9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği yapılan deney grubu öğrencilerine öğretim öncesi ve sonrası uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney grubunun İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde ettiği puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Deney Grubunun İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov- Smirnov	Shapiro- Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişi Puanı	,200	,756	,066	,343	-,551	,674

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği erişim puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. Bunun üzerine deney grubundaki öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “ilişkili gruplar t-testi” yapılmıştır. Bu testin sonucunda Tablo 25’teki değerler elde edilmiştir.

Tablo 25. Deney Grubuna Öğretim Öncesi ve Sonrası Uygulanan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının İlişkili Gruplar t-Testi Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Test	N	$\bar{x}$	S. S.	sd	t	p*
Öğrenme	Ön Test	48	3,45	1,14	47	-,719	,476
	Son Test	48	3,58	,92			
İsteksizlik	Ön Test	48	3,35	1,15	47	,142	,888
	Son Test	48	3,32	1,04			
Bireysel Anlam	Ön Test	48	3,66	1,28	47	,731	,468
	Son Test	48	3,51	1,16			
Önem	Ön Test	48	3,50	1,28	47	-,093	,927
	Son Test	48	3,52	1,22			

p<0,05

Tablo 25 incelendiğinde ilişkili gruplar t-testi'ne göre İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği sorularının toplam puanda p<0,05 anlamlılık düzeyinde deney grubunun öğretim öncesi ve sonrası test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenme amaçlı yazma tekniği öğrencilerin tutumlarına iyi yönde katkıda bulunmuş olsa da bu gelişme anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma hakkında ne düşündükleri üzerine bir değerlendirme yapmak amaçlandığından betimsel araştırmaya göre daha derin tespitlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle, çalışmada elde edilen verileri analiz etmek için “içerik analizi” tercih edilmiştir. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşma amaçlanır. Betimsel bir yaklaşımla ulaşılamayan kavramlar ve temalar bu yolla keşfedilir. İçerik analizinde yapılan işlem özet olarak, benzer verileri anlaşılır şekilde temalar ve kavramlar halinde toplamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Deney grubundan maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen altı öğrenciyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular her bir sorunun başlığı altında incelenmiştir. Öğrencilere beş adet soru sorulmuştur. Bulgular, anlaşılır ve sistematik olması amacıyla aşağıdaki temaların adı altında ele alınmıştır;

1. Öğrenme Amaçlı Yazmanın Niteliği
2. Öğrenme Amaçlı Yazmanın Süreci
3. Öğrenme Amaçlı Yazmanın Etkililiği
4. Öğrenme Amaçlı Yazmanın Değerlendirilmesi
5. Öğrenme Amaçlı Yazmanın Kullanılabilirliği

Araştırmada görüşme kayıtları, çözümlendikten sonra ifadeleri bütün halinde görebilmek amacıyla Word tablosuna aktarılmıştır. K1; birinci katılımcı, K2; ikinci katılımcı, K3; üçüncü katılımcı, K4, dördüncü katılımcı, K5; beşinci katılımcı, K6; altıncı katılımcı şeklinde kodlanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan kod listesi Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Oluşturulan kod listesi

İşlem	Belirlenen Kodlar	Nihai Tema
1. Sorunun Cevaplarından Oluşan Kodlar	K1: Tekrar ve kalıcılık, K2: Öğrenme, K3: Öğrenme, K4: Eksikleri fark etme, K5: Öğrenme, K6: Tekrar etme	Öğrenme Amaçlı Yazmanın Niteliği
2. Sorunun Cevaplarından Oluşan Kodlar	K1: Bilgi aktarma, K2: Eksikler, K3: Yazılı anlatım, K4: Anladığını aktarma, K5: Örneklerle yazma, K6: Önceki bilgileri kullanarak yazma	Öğrenme Amaçlı Yazmanın Süreci
3. Sorunun Cevaplarından Oluşan Kodlar	K1: Akılda kalıcı, K2: Öğrenmeyi kolaylaştırma, K3: Tekrar etme, K4: Pekiştirme, K5: Tekrar etme, K6: Tekrar etme	Öğrenme Amaçlı Yazmanın Etkililiği
4. Sorunun Cevaplarından Oluşan Kodlar	K1: Başarı, K2: Yararlı, K3: Tekrar etme, K4: Eğitim ve sosyal, K5: Yazılıya hazırlık, K6: Ek kaynak	Öğrenme Amaçlı Yazmanın Değerlendirilmesi
5. Sorunun Cevaplarından Oluşan Kodlar	K1: Ezber, K2: İyi öğrenme, K3: Önem, K4: Azim, K5: Akılda kalıcılık, K6: Ek kaynak	Öğrenme Amaçlı Yazmanın Kullanılabilirliği

Kontrol kodlaması için üç uzman tarafından (bir öğretim üyesi, bir araştırmacı ve bir öğretmen) kodlar bağımsız olarak incelenmiş, “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasını yapmak için Miles & Huberman’a ait formül kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100.

Ortalama değer %86,4 çıkmıştır. Bu değer, %70’in üzerinde olduğundan, yapılan kodlamanın güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Miles & Huberman, 1994/2015). Araştırmacılar arası uyum Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Araştırmacılar arası uyum

Tema	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Ortalama
Öğrenme Amaçlı Yazmanın Niteliği	6	0	%100
Öğrenme Amaçlı Yazmanın Süreci	5	1	%83
Öğrenme Amaçlı Yazmanın Etkililiği	5	1	%83
Öğrenme Amaçlı Yazmanın Değerlendirilmesi	6	0	%100
Öğrenme Amaçlı Yazmanın Kullanılabilirliği	4	2	%66
Ortalama Değer			%86,4

İlk olarak “Mektup yazma etkinliği Simple Past Tense (SPT) konusunu öğrenmeni (olumlu ya da olumsuz) nasıl etkiledi?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde beş öğrenci olumlu yönde etkilediği cevabını verirken öğrencilerden bir tanesini etkilemediği diğeri ise ilk başlarda sıkıldığı fakat daha sonra öğrenmesine katkısı olduğunu beyan etmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar K1: “Olumlu yönde etkiledi. Çünkü bildiğimiz konuları tekrar edince daha akılda kalıcı oluyor.” K2: “Olumlu yönde etkiledi. Çünkü öğrenmemi kolaylaştırdı. Eksiklerimi görmeme yardımcı oldu.” K3: “Olumlu etkiledi. Çünkü mektuplarımızı SPT olarak yazdığımız için SPT konusunu tam öğrenmek zorundaydık.” K4: “Mektup yazarken eksiklerim olduğunu fark ettim. Yaptığım hataları eksikleri anlamamı sağladı. Daha çok olumlu etkiledi. Hem dil bilgisi olarak hem mektup olarak bana olumlu yönde katkı sağladı.” K5: “İlk başlarda yazarken sıkıldım biraz ama yazdıklarımın sonradan konuyu öğrenme açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.” K6: “Bende bir etkisi olmadı açıkçası. Konuya zaten hakimdim. Sadece tekrar etmiş oldum.” Bu cevaplardan yola çıkarak bu tekniğin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varabiliriz. Öğrenme amaçlı yazma tekniğinin nitelikli olduğunu söyleyebiliriz.

İkinci soru olarak sorulan “ Derste öğrendiğin bilgileri mektup yazarken nasıl kullandığını düşünüyorsun?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar K1: “Kendimiz bilgi kazanıyoruz. Hem de kendimizden küçüklere bilgi aktarıyoruz.” K2: “Yeterince kullanmadığımı düşünüyorum. Eksiklerimin olduğunu düşünüyorum.” K3: “SPT ile yazılı anlatımı iyi yaptığımı düşünüyorum.” K4: “Derste öğrendiğim bilgiler mektupla daha da pekişti. Anlaşılır ve anladığımı aktarma konusunda kendimi doğru ifade ettiğimi düşünüyorum.” K5: “Öğrendiğimizin biraz daha değiştiğini örneklerden yararlanarak yazıyorum.” K6: “Derste konuya zaten hakim oldum. Daha sonra biraz hatırladıklarım ile birazda notlarımdan yardım alarak yazdım. Yani gayet iyi ve yararlı bir şekilde kullandım. Faydası oldu.” Katılımcıların verdiği cevaplarından mektup yazma onlara öğrendiklerini ve daha önceki bildiklerini sistematik olarak aktarmaya fırsat tanıdığını anlıyoruz. Öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme sürecine katkı sağladığını görüyoruz.

Üçüncü soru olarak “Mektup yazma etkinliği ders konularını öğrenmeni nasıl etkiledi? Yani bu etkinliği kullanmasaydık yine aynı şekilde öğrenebileceğini düşünüyor musun?” sorusuna K1: “İyi etkiledi. Çünkü akılda kalıyor.” K2: “Ders konularını öğrenmemi kolaylaştırdı. Hatalarımı görmeme yardımcı oldu. Yazmasaydım hatalarımı göremezdim.” K3: “Hayır. Mektupları yazmasaydık işlediğimiz konuları yazdığım gibi tekrar etmeyebilirdim.” K4: “Bu etkinlik olmasaydı yine bir şekilde öğrenip bir şeyler yapabilirdim ama mektuplar pekiştirmemi sağladı. Akımda daha kalıcı oldu. Mektuplar olmasaydı yine eksikler hatalar yapabilirdim. Mektup sayesinde eksiklerimi fark ettim.” K5: “Olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Mektupları yazarken derste öğrendiğimizi tekrar etmiş oluyoruz. Ve konular aklımızda kalıyor. Eğer bu etkinliği yapmasaydık tekrar etmediğimden unutmuş olacaktım.” K6: “Ben zaten konuyu biliyordum. Bana kattığı ekstra bir şey olmadı. Yazmasaydım basit bir tekrar ile aynı şekilde öğrenirdim.” Cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin öğrendiklerini daha kalıcı hale getirdiği yorumu yapılabilir. Öğrenme amaçlı yazmanın etkili bir teknik olarak tanımlayabiliriz

Dördüncü soru olarak “ Senin bir öğretmen olduğunu düşünelim. Derslerde bu etkinliği öğrencilerine uygular mıydın? Neden?” sorusuna K1: “Ben bu etkinliği uygulardım. Çünkü öğrencilerim öğrendiği konuları tekrar edecek ve başarılı öğrenciler olacak.” K2: “Uygulardım. Çünkü öğrencilere yararlı olacağını

düşünüyorum. Hatalarını görmede yararlı olabileceğini düşünüyorum.” K3: “Uygulardım ama mektupları ben okurdum çünkü kim öğrenmiş, kim öğrenmemiş diye inceler ve oran çıkarırdım buna göre konuyu tekrar anlatırdım.” K4: “Uygulardım. Çünkü öğrenme ve karşıdaki kişiye öğretebilme konusunda güzel bir uygulama. Hem eğitim hem de sosyal açıdan öğrenciler için yararlı olduğunu düşünüyorum. Eğitim konusunda öğrenme ve sosyal açıdan mektup yazma, çevre edinmeye kolaylık sağladığını düşünüyorum.” K5: “Uygulamak isterdim. Çünkü bu etkinlik sayesinde yazılıya hazırlık yapmış oluyoruz.” K6: “Ben olsam bu mektup etkinliğini yapmazdım. Çünkü öğrenciler sadece kendi bilgilerini kullanmadılar. Daha çok ek kaynaklardan yardım aldılar. Ben olsam daha çok bilgilerini kullanmak zorunda oldukları bir etkinlik yapardım.” Bu soruya verilen cevaplardan beş öğrencinin mektup etkinliğini uygulamak istediği fakat iki öğrencinin uygulamak istemediği anlaşılmıştır. Ayrıca verilen cevaplardan bu etkinliğin öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme amaçlı yazma tekniğini öğrencilerin çoğunluğu olumlu olarak değerlendirmiştir.

Beşinci soru olarak “ Mektup yazma etkinliğini diğer derslerde de kullanmak ister miydin? Hangi derste? Neden?” sorusuna K1: “Başka derslerde kullanmak isterdim. Örneğin Edebiyat dersi olabilir. Sözel bir ders olduğu için. Ezber yaptığımızda ve kâğıda yazdığımızda akılda kalıcı oluyor.” K2: “Kullanmak isterdim. Almanca dersinde kullanmak isterdim. Çünkü mektup yazarak Almancayı iyi öğrenebileceğimi düşünüyorum.” K3: “İstemezdim çünkü diğer dersleri İngilizce tekrarı gibi önemli görmüyorum.” K4: “Diğer derslerde kullanmak isterdim. Başarılı olduğum dersten ziyade zorlandığım derslerde kullanmak isterdim. Hem bu şekilde çalışmış hem de çaba göstermiş olurum. Bu durum içimde azim oluştururdu diye düşünüyorum. Matematik ve fizik dersinde kullanmak isterdim.” K5: “İsterdim. Edebiyat ve tarih çünkü sözel derslerinde akılda kalması önemli yazarken daha çok aklımızda kalabilir.” K6: “Mektup yazma etkinliği İngilizcede işe yaramadığı gibi diğer sayısal ve sözel derslerde de işe yaramaz. Çünkü sayısalda formüllere sözelde ek kaynaklara baktıkları için.” Bu etkinliğin iki öğrenci haricinde bazı öğrenciler sayısal bazı öğrencilerde sözel derslerde kullanılabileceği düşünülmektedirler.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliğini yapan 10. sınıf öğrencileri ile bu etkinliği yapmayan öğrencilerin akademik başarılarını, tutum ve öz-yeterlik karşılaştırmak ve bu etkinlik hakkında öğrencilerin görüşlerini değerlendirmektir. Bu bölümde literatür ışığında elde edilen sonuçlara bakılacak ve tartışılacaktır.

Araştırmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grupları arasında öğretim öncesi akademik başarı olarak bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla çoktan seçmeli Simple Past Tense Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra bu sonuçların gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı test edilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum üç grubunda Simple Past Tense konusunda bilgi düzeylerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliği bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına Simple Past Tense Başarı Testi son test olarak uygulanmıştır. Sonuçların gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş ve üç grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark deney gruplarının lehine çıkmıştır. Bu bulgu öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazmanın öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu gösterir.

Ay (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda, ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrenci başarısına olumlu etki ettiği sonucu elde edilmiştir. Külekçi (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada başarı testindeki çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplarda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken açık uçlu sorularda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İncirci (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenme amaçlı yazma tekniğinin İngilizce dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarında deney gruplarının lehine anlamlı derecede fark meydana getirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bozat (2014) tarafından yapılan çalışmada 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrenme amaçlı olarak mektup yazmanın öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazma ve günlük yazma

etkinliklerinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak yazma etkinliklerinin uzun zaman diliminde istenen başarı artışını sağladığına ulaşılmıştır. Shultz & Gere (2015) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar bilimin doğası hakkında öğrencilerin kazanımlar elde ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Daşdemir, Cengiz ve Uzoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazmanın 7. sınıf ışık ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına deney grubu lehine küçük etki boyutunda olduğuna ulaşılmıştır. Karaçağıl (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada son test başarı puanları açısından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jordon (2014) yapmış olduğu çalışmada din bilimi dersinde öğrenme amaçlı yazma ödevleri aracılığıyla eleştirel düşünme süreci olarak yazmaya odaklanmanın aktif bir şekilde öğrenmeyi ilerlettiği ve dersin konusunun öğrenilmesini sağladığına ulaşılmıştır. Koçak (2013) çalışmasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden, mektup yazma ve broşür hazırlama tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu aralarında akademik başarı açısından incelemiş ve hem akademik hem de kalıcılık açısından mektup yazan ve broşür hazırlayan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McDermott & Hand (2013) yapmış oldukları çalışmada çoklu öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde bulunan öğrencilerin kimya öğrenmelerine etkisini araştırmışlardır. Çoklu öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kimya öğrenmeyi artırmak için eğitimsel bir araç olmakla beraber aynı zamanda çoklu görevler etkili bir şekilde birbirine bağlı olması durumunda özellikle fayda sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Duymaz (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bir kontrol ve dört deney grubu ile çalışarak farklı muhataplara yönelik öğrenme amaçlı mektuplar yazdırmış ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrenme sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Büyükkasap (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğini kullanarak öğretmen adaylarının akademik başarılarının deney grubunu lehine arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Balgopal & Wallace (2009) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerden hipoksi hakkındaki haberlerden bilişsel, davranışsal ve duyuşsal alanları içeren 3 tane makale yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin %64'ünün ekoloji okur yazarlıkları birinci makaleden üçüncü makaleye kadar geliştiğini, ekoloji okur yazarlığını

artırmada yazmanın etkili bir öğrenme aracı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap (2009) tarafından yapılan çalışmada farklı öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri hazırlamanın öğrencinin başarısı üzerine etkilerini araştırılmış ve mektup yazma etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin özet yazma aktivitesi gerçekleştiren öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kieft, Rijlaarsdam & Bergh (2008) çalışmalarında edebi öyküler hakkında yazma amaçlı öğrenmeyi deneysel çalışma ile araştırmışlar ve sonuçlar göstermiş ki öğrencilerin yazma stratejilerine, yazma görevlerini uyarlamak edebiyat alanında öğrencilerin öğrenimlerini artırmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Reilly (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin yazarak matematik bilgisinin arttığına sonucuna ulaşılmıştır. Boscolo & Mason (2001) yaptıkları deneysel çalışma sonucunda yazma öğretim programı boyunca etkili bir şekilde sunulabilirse ve bu anlamayı sağlamak için üst düzey düşünme sürecini desteklerse ve bu sınıfta bilgiyi yapılandırma ve yeniden kurma aktiviteleriyle devam ettirilirse ki bu aktiviteler bilgi problemlerini çözmeye istekli, derin katılım isteyen öğrenciler gerektirir ve sonra bu şekilde ki katılımlar ile yazmanın düşünme için bir araç olabileceği ve bilgiyi transfer etmeyi etkinleştirebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Homstad & Thorson (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil öğretiminde sınıflarda öğrenme amaçlı yazma ve süreç yazma stratejilerinin yabancı dil yeterliliğinin üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Asworth (1992) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenme amaçlı yazma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin dönem sonu toplam puanı, kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olduğu ve anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı bulunmuştur.

Bu çalışma öğrenme amaçlı yazma ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrenme amaçlı yazma tekniği yabancı dil öğretiminde de kullanılabilir. Fakat Demaree (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yazma ve öğrenme içeriği arasındaki bağlantının açık olmadığı ve öğrencilerin fizik dersi bağlamında yazmayı bile öğrenmiyor olabileceğini sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliğinde bulunan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası akademik başarılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına

göre öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkisi olduğuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ise deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin öğretim öncesi İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı düzeyleri birbirine denktir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde ise deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim sonrası İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim sonrası da öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı düzeyleri arasında fark oluşmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde ise yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği yapılan deney grubu öğrencilerine uygulanan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Okuma alt boyutunda deney grubunun son test ortalaması 3,30, ön test ortalaması ise 3,13 çıkmıştır. Tabi bu durum okuma alt boyutunda öz-yeterliklerin arttığını gösteriyor. Yazma alt boyutunda ise deney grubunun son test ortalaması 2,95 ön test ortalaması ise 2,87 çıkmıştır. Deney grubunun yazma öz-yeterlik puanlarının arttığı görülmektedir. Dinleme alt boyutunda ise deney grubunun son test ortalaması 3,15 ön test ortalaması ise 3,11 olarak bulunmuştur. Son olarak konuşma alt boyutunda deney grubunun son test ortalaması 2,86 iken ön test ortalaması ise 2,92 olarak bulunmuştur. Ön teste göre deney grubu öğrencilerinin son testte üç alt boyutta ortalamaları yükselmiştir ve bir alt boyutta ortalamaları düşmüştür. Bu durum test edilmiş ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmış. Öğrenme amaçlı yazma tekniği öğrencilerin öz-yeterliklerinin gelişmesine katkıda bulunmuş olsa da bu gelişme anlamlı bir fark meydana getirmemiştir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde ise deney ve kontrol gruplarına öğretim öncesi uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim öncesi öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum düzeyleri birbirine denktir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde ise deney ve kontrol gruplarına öğretim sonrası uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretim sonrası uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim sonrası da öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum düzeyleri arasında fark oluşmamıştır.

Külekçi (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden hikaye yazmanın ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini fen bilgisi dersi açısından incelemiş, araştırmanın sonucunda gruplar arasında ön tutum ölçeği ve son tutum ölçeğinin analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan bu çalışma ile sonuçları benzerlik göstermektedir. Fakat İncirci (2016), Yıldırım (2016) ve Reilly (2007) yapmış oldukları çalışmalarda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde ise yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği yapılan deney grubu öğrencilerine uygulanan İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenme alt boyutunda deney grubunun son test ortalaması 3,58, ön test ortalaması ise 3,45 olarak bulunmuştur. İsteksizlik alt boyutunda ise deney grubunun son test ortalaması 3,32 iken ön test ortalaması ise 3,35 olarak ortaya çıkmıştır. Bireysel anlam alt boyutunda ise deney grubunun son test ortalaması 3,51 ön test ortalaması ise 3,66 çıkmıştır. Önem alt boyutu deney grubu son test ortalaması 3,52 iken ön test ortalaması ise 3,50 çıkmıştır. Tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş ve gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın onuncu alt problemde ise deney grubu öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma tekniği hakkında görüşlerinin neler olduğu anlaşılmaya çalışılmış öğrencilerin verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulmuş beş adet tema oluşturulmuştur. Bu temalara göre öğrenme amaçlı yazmanın etkili ve öğrenmeye katkı sağlayan nitelikli bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci cevaplarından bu tekniğin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin öğrendiklerini ve daha önceki bildiklerini sistematik olarak aktarmaya fırsat tanıdığını, sosyalleşmelerine katkı sağladığı ve öğrendiklerini daha kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.



ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

Öğrenme amaçlı yazma tekniğinin kullanıldığı öğrenme ortamında öz-yeterlik ve tutumu etkileyen öğretim yöntemi dışındaki diğer faktörlerin cinsiyet vb. etkisi araştırılabilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği ile öğrencilerin akademik başarıları artmıştır. Aynı şekilde mektup yazma etkinliği dışındaki diğer etkinliklerin şiir, hikaye vb. kullanılmasıyla da benzer sonuçlara ulaşılabilirliği araştırılabilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği ile dokuzuncu sınıfta bulunan öğrencilerin mektupları okuması sağlanmıştır fakat cevap yazdırılmamıştır ileri ki araştırmalar da mektuplara geri dönüt verilmesini sağlayarak bu tekniğin yazma ve öğrenmeye etkileri araştırılabilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği tutum ve öz-yeterlik gibi duyuşsal özelliklerin üzerindeki etkileri incelemek için daha uzun süreyi kapsayacak şekilde uygulanabilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği yabancı dil bilgisi öğretiminde kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda yabancı dilde sözcük öğretimi gibi farklı bölümlerde de bu tekniğin etkililiği araştırılabilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniklerinden mektup yazma etkinliği diğer derslerde de uygulanıp sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. Ve Şahenk, S. S. (2010). Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiyede Yabancı Dil Eğitimi, *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18:1-2, 63-88.
- Ashworth, T. E. (1992). *Using Writing to Learn Strategies in Community College Associate Degree Nursing Programs*. (Doctoral Thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Balgopal, M. M. & Wallace, A. M. (2009). Decisions and Dilemmas: Using Writing to Learn Activities to Increase Ecological Literacy, *The Journal of Environmental Education*, 40:3, 13-26.
- Balgopal, M. M. & Wallace, A. M. (2013). Writing to Learn, Writing to Communicate & Scientific Literacy. *The American Biology Teacher*. 75:3, 170-175.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J.(2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, West Lafayette: Parlor Press.
- Boscolo, P. Mason, L. (2001) Writing to Learn, writing to transfer. In: Tynjälä P., Mason L., Lonka K. (eds) *Writing as a Learning Tool. Studies in Writing*, Vol 7. Dordrecht: Springer.
- Bozat, Ö. (2014). *5. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkiliklerinden Mektubun Başarıya Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 28, 165-176.
- Daşdemir, İ. Cengiz, E. ve Uzoğlu, M. (2015) Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazmanın 7. sınıf ışıık ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel tutumlarına etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 11. 89-103.
- Demaree, D. (2006). *Toward Understanding Writing To Learn in Physics: Investigating Students Writing*. (Doctoral Thesis). The Ohio State University, Ohio.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* (5. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası* (9. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü* (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Duymaz, N. (2011). *Hücre konusunun öğrenilmesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı ve analogi üretme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, Vol. 28, No. 2, 122-128.
- Erişek, Ö. Yücel, F. (2002). Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 3/2, 63-76.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Turkish Studies*, Sayı: 7(1), 1159-1177.
- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler Ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009) Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:1. 379-399.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Hand, B. & Prain, V. (2001). Teachers Implementing Writing to Learn Strategies In Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*. 2, 737-755.
- Homstad, T. & Thorson, H. (1996). Using Writng to Learn Activities in the Foreign Language Classroom. *Tecnical Report Series*. 14, 1-71.
- İncirci, A. (2016). *Öğrenme Amaçlı “Mektup Yazma Etkinliği”nin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Karşı Tutuma ve Üstbiliş Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Jordon, S. (2014). Writing to Learn the Reformation: Or, Who Was Ulrich Zwingli and Why Should I Care? *Teaching Theology & Religion*, 17(1), 50-60.
- Karaçağıl, C. (2014). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kieft, M. Rijlaarsdam, G. & Bergh, H. (2008) An aptitude–treatment interaction approach to writing-to-learn, *Learning and Instruction*, 18:4, 379-390.
- Koçak, G. (2013) *Tek boyutta hareket konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanması fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Külekçi, Z. (2018) *Hikâye yazmanın 8. sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford Universty Press.
- Lui, K. (2018). Extended Abstract: Writing to Learn Activities for Introductory Classes. *2018 IEEE International Professional Communication Conference*. 224-225.

- Manchon, R. (2011). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- McDermott, M. A. & Hand, B. (2013). The Impact of Embedding Multiple Modes of Representation within Writing Tasks on High School Students' Chemistry Understanding. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 41(1), 217-246.
- McLeod, S. & Maimon, E. (2000) Clearing the Air: WAC Myths and Realities, *College English*, 5, 573-583.
- M.E.B. (2017). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı*.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler, *Turkish Studies*, Sayı: 8/9, 297-318.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (S. A. Altun ve A. Ersoy Çev.) Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1994).
- Patel, M. F. & Jain, P. M. (2008). *English Language Teaching (Methods, Tools & Techniques)*. Jaipur: Sunrise Publishing.
- Reilly, E. M. (2007). *Writing to Learn Mathematics: A Mixed Method Study*. (Doctoral Thesis). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sedita, J. (2013). Learning to Write and Writing to Learn. M.C. Hougen (Ed.) *Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment*, 6-12 (97-115). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Shultz, G. V. & Gere, A. R. (2015). Writing-to-Learn the Nature of Science in the Context of the Lewis Dot Structure Model. *Journal of Chemical Education*, 92(8), 1325-1329.
- Templin, S.A., Guile T.C. & Okuma, T. (2001). *Creating a Reliable and Valid Questionnaire and English Test to Raise Learner's L2 Achievement via Raising their Self Efficacy*. Washington: ERIC Clearinghouse

- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış, *Journal of Arts and Sciences* Sayı: 5.
- Tuncer, M., Berkant, G. ve Doğan, Y. (2015). İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 2, 260-266.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 23, 461-472.
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching Practise and Theory*, Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet ve madde ünitesini öğrenmeye etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uzun, S. (2011) *Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların fizik öğrenme üzerindeki etkisi: Enerji ünitesinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yanar, B. ve Bümen, N. (2012). “İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20:1, 97-110.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yay.
- Yıldırım, Z. (2016). *Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yıldız, A. (2009). *Üniversite öğrencilerinin kuantum fiziği konularını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldız, A. (2014). Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitesi Olarak Mektup ve Etkili Kullanımı. *Turkish Studies*. 9:5, 2097-2104.

Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. Sayı:4. 134-148.



EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. Simple Past Tense Başarı Testi	77
Ek 2. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği.....	82
Ek 3. İngilizce ile ilgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği.....	84
Ek 4. Öğrenme Amaçlı Yazma Tekniklerinden Mektup Yazma Etkinliğinde Bulunan Öğrenciler için Görüşme Soruları	88
Ek 5. Örnek Çalışmalar	89



Ek 1. Simple Past Tense Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu test sizlerin **Simple Past Tense** başarıınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte 25 soru bulunmaktadır. Aşağıda verilen soruların doğru cevaplarını işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz cevaplar araştırma açısından önemlidir.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

A) CHOOSE THE ANSWER

1. the bee/on the flower /a few minutes ago

- A) The bee was on the flower yesterday
- B) The bee was on the flower
- C) The bee was on the flower a few minutes ago
- D) The bee were on the flower a few minutes ago

2. our teacher / at home / yesterday

- A) Our teacher is at home yesterday
- B) Our teacher isn't at home yesterday
- C) Our teacher was at school yesterday
- D) Our teacher was at home yesterday

3. Tarkan / in Antalya / last month

- A) Tarkan wasn't in Antalya last month.
- B) Tarkan were in Antalya last month.
- C) Tarkan weren't in Antalya last week.
- D) Tarkan is in Antalya last week.

4. Mine and I / in the park / yesterday

- A) Mine and I was in the park yesterday
- B) Mine and I were in the market yesterday
- C) Mine and I were in the shop yesterday

D) Mine and I were in the park yesterday

5. My father and his boss at the restaurant yesterday evening.

A) was B) were

C) is D) are

6. We in Alsancak two hours ago.

A) were B) was

C) aren't D) wasn't

7. The children didn't a lot of milk yesterday.

A) drinking B) drunk

C) drink D) drank

8. The dog a lot of biscuits in the yard.

A) drank B) ate

C) eating D) eat

9. He all day yesterday.

A) finished B) work

C) worked D) to work

10. A: Is your father going to wash his car?

B: No, he isn't. He his car yesterday.

A) watched B) washed

C) wash D) washing

11. A: Are you going to make a hamburger?

B: No, I am not. I a sandwich an hour ago.

A) broke B) cut

C) made D) drank

12. A: Are they going to clean his room?

B: No, they aren't. They his room last weekend.

- A) clean B) cleaning
C) to clean D) cleaned

13. A: Is she going to buy a T-shirt?

B: No, she isn't. She a T-shirt last month.

- A) buy B) buying
C) to buy D) bought

14. A: Is Cem going to Merve a present?

B: No, he isn't. He Merve a present yesterday.

- A) give / give B) gave / gave
C) give / gave D) give / giving

15. A: Is your mother going to dinner?

B: No, she isn't. She it an hour ago.

- A) cook / cooked
B) cook / cooking
C) cooked / cooked
D) cooked / cook

16. A: Is she going to the exercises?

B: No, she isn't. She the exercises two hours ago.

- A) do / did B) do / doing
C) do / do D) did / did

17. A: Are you going to your uncle?

B: No, I am not. Imy uncle last Monday.

- A) called / calling
B) call / called
C) call / call
D) call / to call

18. A: Are you going toto the dentist?

B: No, I am not. I there yesterday.

A) go/ went

B) go/ go

C) go/ going

D) go/ to go

19. Every day I at 8 o'clock but yesterday I at 8.30.

A) wake up / wakes up

B) wake up / woke up

C) wake up / wake up

D) wake up / waking up

20. I usually don't early but yesterday I early.

A) get up / got up

B) get up / getting up

C) get up / to get up

D) got up / got up

21. I don't but yesterday I

A) stayed home / stayed home

B) stay home / stay home

C) stay home / stayed home

D) staying home / stayed home

22. A: she wash the dishes an hour ago?

B: No,

A) Did / I did

B) Did / she did

C) Did / you did

D) Did / she didn't

23. A: did they eat an hour ago?

B:

A) When / Two hamburgers

B) What / Two hamburgers

C) Who / Two hamburgers

D) What time / Two hamburgers

B) READING PART

“Little İsmail”

İsmail was born in Eskişehir. He lived in a small village. He began school when he was 6 years old. He went to elementary school but he didn't go to high school because his family was too poor. He worked in a bazaar. When İsmail was eighteen years old, his family came to İstanbul. First, they lived in a small town and then they moved to a big town. He was very unhappy. He missed his life in Eskişehir and his friends. Then, he wanted to move to Eskişehir again, but he didn't do it.

24. Where did İsmail live?

A) In Antalya

B) In İzmir

C) In Eskişehir

D) In İstanbul

25. Did he go to high school?

A) Yes, he didn't.

B) No, he did.

C) Yes, he did.

D) No, he didn't

Ek 2. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizlerin İngilizceye Yönelik Tutumlarınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte 19 madde bulunmaktadır. Aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi ‘**Bana Hiç Uymuyor(1)**’dan ‘**Bana Tamamen Uyuyor(5)**’a doğru derecelendirerek işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz içten cevaplar araştırma açısından önemlidir.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

	Bana Hiç Uymuyor	Çok Az Uyuyor	Biraz Uyuyor	Oldukça Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.	①	②	③	④	⑤
2. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.	①	②	③	④	⑤
3. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.	①	②	③	④	⑤
4. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.	①	②	③	④	⑤
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.	①	②	③	④	⑤
6. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim.	①	②	③	④	⑤
7. İnsanlar için diğer dersler	①	②	③	④	⑤

İngilizceden daha önemlidir.					
8.	İngilizce çalışırken son derece sakınım.	①	②	③	④ ⑤
9.	İngilizce çalışmayı nadiren severim.	①	②	③	④ ⑤
10.	Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım	①	②	③	④ ⑤
11.	İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.	①	②	③	④ ⑤
12.	İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.	①	②	③	④ ⑤
13.	İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.	①	②	③	④ ⑤
14.	Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem.	①	②	③	④ ⑤
15.	İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.	①	②	③	④ ⑤
16.	İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.	①	②	③	④ ⑤
17.	İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.	①	②	③	④ ⑤
18.	Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım.	①	②	③	④ ⑤
19.	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	①	②	③	④ ⑤

Ek 3. İngilizce ile ilgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizlerin İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancılarınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte 34 madde bulunmaktadır. Aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi ‘**Bana Hiç Uymuyor(1)**’dan ‘**Bana Tamamen Uyuyor(5)**’a doğru derecelendirerek işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz içten cevaplar araştırma açısından önemlidir.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

		Bana Hiç Uymuyor	Çok Az Uyuyor	Biraz Uyuyor	Oldukça Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1.	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
2.	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
3.	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	①	②	③	④	⑤
4.	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	①	②	③	④	⑤
5.	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	①	②	③	④	⑤
6.	Okuduğum İngilizce bir metinde	①	②	③	④	⑤

	anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.					
7.	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	①	②	③	④	⑤
8.	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
9.	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	①	②	③	④	⑤
10.	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	①	②	③	④	⑤
11.	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	①	②	③	④	⑤
12.	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	①	②	③	④	⑤
13.	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	①	②	③	④	⑤
14.	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	①	②	③	④	⑤
15.	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	①	②	③	④	⑤
16.	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.).	①	②	③	④	⑤

17. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	①	②	③	④	⑤
18. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	①	②	③	④	⑤
19. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
20. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	①	②	③	④	⑤
21. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
22. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	①	②	③	④	⑤
23. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	①	②	③	④	⑤
24. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
25. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	①	②	③	④	⑤
26. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	①	②	③	④	⑤
27. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
28. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma	①	②	③	④	⑤

inaniyorum.

29. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı ① ② ③ ④ ⑤
İngilizce'yi kullanarak
karşılatabilirim. (Yurt dışında
olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma,
alış-veriş vb.)

30. Bir mülakatta kendimi İngilizce ① ② ③ ④ ⑤
olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye
giriş, iş başvurusu vb.)

31. Amaca ve duruma göre resmi ya da ① ② ③ ④ ⑤
resmi olmayan bir şekilde İngilizce
konuşabilirim.

32. İngilizce sorulan sorulara cevap ① ② ③ ④ ⑤
verebilirim.

33. Karşımdaki beni anlamadığında ① ② ③ ④ ⑤
düşüncelerimi başka şekilde ifade
edebilirim.

34. Anadili İngilizce olan bir kişinin ① ② ③ ④ ⑤
anlayabileceği şekilde İngilizce
konuşabilirim.

Ek 4. Öğrenme Amaçlı Yazma Tekniklerinden Mektup Yazma Etkinliğinde Bulunan Öğrenciler İçin Görüşme Soruları

- 1- Mektup yazma etkinliği Simple Past Tense (SPT) konusunu öğrenmeni (olumlu ya da olumsuz) nasıl etkiledi?
- 2- Derste öğrendiğin bilgileri mektup yazarken nasıl kullandığını düşünüyorsun?
- 3- Mektup yazma etkinliği ders konularını öğrenmeni nasıl etkiledi? Yani bu etkinliği kullanmasaydık yine aynı şekilde öğrenebileceğini düşünüyor musun?
- 4- Senin bir öğretmen olduğunu düşünelim. Derslerinde bu etkinliği öğrencilerine uygular mıydın? Neden?
- 5- Mektup yazma etkinliğini diğer derslerde de kullanmak ister miydin? Hangi deste? Neden?

Ek 5. Örnek Çalışmalar

Gökçeayla Neighborhood
İmamoglu Street
Number: 16

25th November, 2017

Dear my friend,

I will talk about some topics today. Topics are "to be", "there was/there were" and "simple past regular verbs".

Firstly "to be":

We can use "to be" in present simple "am, is, are". Example:

I am a teacher. You are student. We can use to be in past simple "was, were". Example: I was a teacher. You were a student. We can use some words in present simple and past simple. Example: today, tonight, this week for present simple, yesterday, last night, last week for past simple.

I want mention about negative sentence. In present simple we can use "not", in past simple "wasn't, weren't".

Secondly "there was/there were":

We can use "there was" singular, we can use "there were" for plural. Example: There was also a lot of food there. There were a lot of students in this class.

To make the negative sentence add to "was or weren't". Example:

There weren't any people in this place. There wasn't any salt.

To make a question put "was" or "were" before there. Example: Were there a lot of people at the meeting? Was there a lot of food at the party?

Thirdly "simple past with regular verbs":

In simple past simple with regular verbs we use regular verbs. Regular past simple forms are formed by adding "-ed" or "-ied" or "-d" to the infinitive of the verb. Example: start → started, study → studied, change → changed

I studied lesson yesterday. I watched film. I started new book. In negative

sentence you can use "didn't". Example: You didn't look the camera

Not: We don't use verb2. In question you can use did before subject.

Example: Did you watch the TV? Did they go to the party?

I hope my words help you.

Take care of yourself.

24th December 2017

Dear ninth class students;
Today we will learn "Simple Past in Questions forms" and "usage of Simple Past tense". I hope I can help you firstly we will learn "Simple Past in Questions forms" Come on let's start.

Example: Did you go to school? { Did + Subject + verb + object + ? }
- Yes, I did / No, I didn't

Example: Which color did he like?
- He liked red color.

Example: What did you take your exam?
- I took 90 point.

Example: Where did he go last night?
- He went to foot ball.

Finally we'll learn "usage of the Simple Past tense"
1-) Completed ~~action~~ action in the Past:

Example: He washed his car.

2-) Series of completed actions

Example: He finished homework, played basketball and went to bed.

3-) Single duration:

Example: She lived in England for 4 years.

4-) Habit in the Past: { used to }

Example: I drank milk when I was child.

- I used to drink milk when I was child.

I hope I've helped see you later...

06.12.2017

Dear Friends,

Hopefully, I will help you. Firstly I am going to tell about used to. We use "used to" to express what we did in the past we don't do now for actions. Usually, used to is used for habits.

affirmative form of used to

Subject + used to + V₁

I used to cry all the time when I was a child.

100 years ago, there used to be lots of crime.

negative form of used to

Subject + didn't use to + V₁

▽ Be Careful

In the negative, it is done "use to".

I didn't use to eat fish when I was a child.

100 years ago, there didn't use to be an airport.

questions form of used to

Did + subject + use to + V₁

▽ Be Careful

In the questions, it is done "use to".

Did you use to go to the theater when you were a child?

Yes, I did / No, I didn't (short answer)

or

Yes, I used to go to the theater when I was a child (long answer)

No, I didn't use to go to the theater when I was a child (long answer)

İtthem Keleşci street
Özbek road
Block number: 253 B1
1512

3th January 2018

Dear Friends

How are you my friends? I hope you are fine. I'm going to talk about time expression in the Past Simple. (Yesterday, last, a/an one... ago, the... before last, Past dates, Past events)

Firstly I'm going to talk ; yesterday. This refers to the day before today, but not at any specific time. (Yesterday morning, Yesterday evening, Yesterday afternoon) For example: I walked to yesterday, I went to the cinema yesterday.

Last, This time adverbial is similar to yesterday, but it can be used with many different time references (last night, last week, last month, last year, last Tuesday, last summer.)

a/an/one...ago: A singular noun phrase showing a period of time follows a/an/one (a/one minute ago, a/one hour ago, a/one week ago, a/one month ago) For example: I spoke with him 2 days ago.

The before last; This common time adverbial is similar to the day before yesterday, but it can be used for many more time references: (the night before last, the week before last, the month before last.) For example: I drank coffee at home the day before yesterday.

Past dates: Any time expression that refers to a date before now requires a past tense. (In 1998, one June 21st, last Christmas) For example: Darren finished university in 1990.

Finally, I'm going to talk ; Past events: Any time that refers to an event that happened before now also requires a past tense. (on my last birthday, during my childhood.) For example: (at the beginning of the term) See you soon

Take care