

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
2018-DR-089

**KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE KONUŞMA
BECERİSİ, KONUŞMA KAYGISI VE ÖZ-YETERLİĞİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

HAZIRLAYAN
Mehmet ALTIN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN – 2018

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Mehmet ALTIN tarafından hazırlanan “Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-Yeterliği Üzerindeki Etkisi” başlıklı tez,tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan:		
Üye :		
Üye :		

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla(tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdürü

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

15/10/2018

Mehmet ALTIN

ÖZET

KUANTUM ÖĞRENME MODELİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE KONUŞMA BECERİSİ, KONUŞMA KAYGISI VE ÖZ- YETERLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Mehmet ALTIN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

2018, XXV + 203 sayfa

Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenme, dünyada farklı sebeplerden dolayı önemli görülmektedir. Ancak Türkiye’de büyük emeklere ve yatırımlara karşın İngilizce öğrenme oranı ve seviyesi istenilen düzeyde değildir. Yapılan doktora tezinde amaç; kuantum öğrenme modeline dayalı olarak yürütülen İngilizce öğretim programının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterlik üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma konusunun belirlenmesinde ve kullanılacak model ve yöntemin seçiminde yapılan ihtiyaç analizi etkili olmuştur.

Araştırma deneysel modelde desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan deneme modeli, 3x4 (deney, kontrol ve plasebo grubu X ön test, son test, kalıcılık testi, kalıcılığı izleme testi) yarı-deneysel modeldir. Ana uygulama öncesi, bir yedinci sınıfta pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ana uygulamaya yönelik dönüt alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu başarı düzeyi “orta” olan bir ortaokulun 7. sınıfları oluşturmuştur. Küme örnekleme yöntemiyle üç sınıftan biri kontrol, biri deney ve biri de plasebo grubu olarak atanmıştır. Gruplarda öğretimin yürütülmesi ön-test ve son-testin uygulamasıyla birlikte on hafta sürmüştür. Deney grubuna kuantum öğrenme modeline dayalı olarak program uygulanırken kontrol grubu normal öğretim programına devam etmiştir. Plasebo grubuna ise kontrol grubundan farklı olarak normal öğretim programındaki metinler sesli okutulup telaffuz hataları anında düzeltilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler, ölçme araçlarıyla; nitel veriler ise çeşitleme stratejisi ile toplanmıştır. Programların uygulanması öncesinde ön-test, program uygulanmasından sonra son-test, programın uygulanışından iki ay sonra kalıcılık testi ve programın uygulanışından dört ay sonra ise kalıcılığı izleme testi gruplara uygulanmıştır. Program uygulanırken öğrenciler günlüklerine düşünce ve değerlendirmelerini yazmışlardır. Ayrıca

ders öğretmeni ve araştırmacı saha notu tutmuştur. Bunun yanısıra, programın uygulanmasından sonra deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar; yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeği, konuşma becerisi puanlama anahtarı, yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri ve saha notlarıdır. Nicel veriler, gruplar arası farklılıkları ölçmek için tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulardan hareketle çalışmanın hipotez ve alt amaçlarından bağımsız olarak kuantum öğrenme çevresi ölçeği geliştirilmiştir.

Sonuç olarak, Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen program, öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inançlarını artırmış ve İngilizce konuşma kaygılarını azaltmıştır. Ancak modelin konuşma becerisine sağladığı katkı istatistiksel olarak anlamlandırılamamıştır. Kuantum öğrenme modeline göre işlenen İngilizce derslerindeki etkinlikler öğrencilerin dikkatlerini çekip merakını uyandırmış, isteklendirmiş, etkinliklere katılımı artırmış, sorgulama ve araştırmaya yönlendirmiş ve dersi eğlenceli hale getirmiştir. Kuantum öğrenme modeliyle yürütülen programa ilişkin öğrenci görüşleri olumlu yönde olmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: İngilizce Öğretimi, Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı, Kuantum Öğrenme, Öz-Yeterlik.

ABSTRACT

THE EFFECT OF QUANTUM LEARNING MODEL ON FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS, SPEAKING ANXIETY AND SELF- EFFICACY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Mehmet ALTIN

PhD Dissertation, at Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

2018, XXV + 203 pages

Learning English as a foreign language is considered important for different reasons in the world. However, despite the great effort and investment in Turkey, the rate and level of learning English is not at the desired level. The aim of the PhD dissertation was to examine the effect of quantum learning model on foreign language speaking skills, speaking anxiety and self-efficacy of secondary school students. Needs analysis was used to determine the research subject and the model and method used in the research.

The research was designed in the experimental model. The experimental model used in the study was a 3x4 (experimental, control and placebo group X pre-test, post-test, retention test, retention monitoring test) semi-experimental model. A pilot implementation was conducted at a seventh grade before the main implementation, and feedback for the main implementation was received. The study group consisted of three seventh grades of a secondary school, achievement level of which was middle. Each class was assigned as control, experimental or placebo group by cluster sampling method. The implementation of curriculums in the groups lasted ten weeks including the application of pre-test and post-test. While curriculum of the experimental group was implemented on the basis of quantum learning model, the control group continued their normal curriculum. The texts were read aloud by the students at the placebo group, and the pronunciation errors were corrected immediately, which was different from the normal curriculum. Mixed research method was applied as the data collection method. Quantitative data was collected by scales while qualitative data was collected by diversification strategy. While curriculum was implemented, students wrote their thoughts and evaluations on their diaries. In addition, the lesson teacher and researcher took the field notes. Also, interviews were realized with the students in the experimental group after the implementation of the curriculum. Tools used in

data collection were scale for foreign language speech anxiety, scale for self-efficacy belief in English, grading key for speaking skill, semi-structured interview form, student diaries and field notes. Quantitative data were analyzed by one way ANOVA to measure intergroup differences. In addition, quantum learning environment scale was developed from findings independently from the hypothesis and sub-goals of the study.

In conclusion, the curriculum conducted according to quantum learning model increased students' self-efficacy beliefs in English and reduced their English speaking anxiety. However, the contribution of the model to speaking skill was not statistically significant. The activities in English curriculum conducted according to quantum learning model attracted the attention of the students, increased participation in the events, led students to inquire and make research, made the lesson enjoyable.

KEYWORDS: Quantum Learning, Self-Efficacy, Speaking Anxiety, Speaking Skill, Teaching English.

ÖNSÖZ

Günümüzde yabancı dilin her alanda çok büyük önem taşıdığı bilinen bir gerçektir. Özellikle dünyada en çok konuşulan dillerin başında gelen İngilizceyi bilmek bireye birçok konuda fayda sağlamaktadır; ancak ülkemizde İngilizce bilenlerin sayısı ve ülke nüfusuna oranı maalesef istenilen seviyede değildir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların önemli bir yeri vardır. Bu çalışmayla önce ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde duyulan ihtiyaçlar belirlenmiş; sonra bu ihtiyaçlara yönelik çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmayı gerçekleştirebilmemde birçok kişinin farklı türden emek ve katkıları olmuştur. Her daim yanımda olup çalışmalarımı sürekli destekleyen, hiçbir yardımını benden esirgemeyen, bana kendinden daha çok değer veren sevgili eşim, hayat arkadaşım Fatoş'uma ve hayatımıza girdikten sonra evimize daha çok renk, hareket ve mutluluk getiren biricik oğlum Aybars'ıma sonsuz sevgilerimi sunuyorum. Elinden geldiğince yükümüzü hafifletmeye çalışan, iyi hissetmemiz için çabalayan annemiz Birsal CAN'a sonsuz teşekkür ederim. Çocukluğumdan itibaren eğitime sürekli destekte bulunan, bana en iyi koşulları sağlamaya çalışan ve eğitimimi ilerletmem konusunda beni teşvik eden canım anne ve babama sevgi ve saygılarımı sunuyorum. Lisansüstü eğitimim boyunca çok fazla bir araya gelemesek de ihtiyacım olduğu her anda bana destek olan sevgili kız kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim. Değerli öneri ve görüşleriyle bana çalışmanın her aşamasında yol gösteren ve çalışmalarımı sabır ve titizlikle inceleyerek değerlendiren, manevi desteğini sürekli yanı başımda hissettiğim çok değerli danışmanım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na yaptığı katkıları ve manevi desteği için sonsuz teşekkür ederim. Tezimin yapılandırma sürecinde desteklerini eksik etmeyen, çalışmamın her aşamasında değerli görüşleriyle yolumu aydınlatan değerli hocalarım Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya ve Prof. Dr. Bilal DUMAN'a katkılarından ötürü minnetlerimi sunuyorum. Kendisinden ders alabildiğim ve öğrencisi olabildiğim için kendimi çok şanslı gördüğüm Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na, çalışmalarımı büyük bir titizlikle takip eden, desteklerini ve görüşlerini benden esirgemeyen sayın hocalarım Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Meltem YALIN UÇAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER'e sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum. Lisansüstü eğitimim boyunca sağladığı burs imkânıyla çalışmalarımı ve eğitimimi destekleyen TÜBİTAK'a teşekkürlerimi iletirim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
TABLolar DİZİNİ.....	xix
EKLER DİZİNİ.....	xxiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xxv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	4
1. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR	4
1.1. Kuantum.....	4
1.1.1. Kuantum Fiziğinin Dayalı Olduğu Temel Yasalar	5
1.1.1.1. Nedensellik.....	5
1.1.1.2. Olasılık-belirsizlik.....	5
1.1.1.3. Bütüncül mantık	5
1.1.1.4. Schröder'in kedisi	6
1.1.1.5. Kaos teorisi.....	6
1.1.1.6. Kelebek etkisi.....	6
1.1.1.7. Kuantum tünelleri.....	7
1.1.2. Kuantum Fiziğinin Eğitime Yansımaları.....	7
1.1.3. Kuantum Düşünce.....	8
1.1.4. Kuantum Öğrenme Modeli	10
1.1.4.1. Kuantum öğrenmenin dayandığı temeller	12
1.1.4.2. Kuantum öğrenmenin bileşenleri	22

1.1.4.3. Kuantum öğrenmenin ilkeleri	25
1.1.4.4. Kuantum öğrenme düzeni	26
1.1.4.5. Kuantum öğrenme için ortamı hazırlama	27
1.1.4.6. Kuantum öğrenmede beceri ve teknikler	29
1.1.4.7. Kuantum Öğrenmede Öğretmenlerin Rolü.....	33
1.1.5. Kuantum Öğretim.....	33
1.1.5.1. Kuantum öğretimin ilkeleri.....	34
1.2. Yabancı Dil Öğretimi	34
1.2.1. Yabancı Dilde Konuşma Becerisi	37
1.2.2. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı	38
1.2.3. Öz-Yeterlik.....	39
2. BÖLÜM.....	41
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.1. Kuantum Öğrenme ile ilgili Araştırmalar.....	41
2.2. Yabancı Dilde Konuşma Becerisi ile ilgili Araştırmalar.....	44
2.3. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı ile ilgili Araştırmalar	45
2.4. Yabancı Dilde Öz-Yeterlik ile ilgili Araştırmalar	47
3. BÖLÜM.....	49
3. YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırma Modeli.....	49
3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.3. Verilerin Toplanması.....	52
3.4. Veri Toplama Araçları.....	53
3.4.1. İngilizce Öz-yeterlik İnancı Ölçeği	53
3.4.2. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği	55
3.4.3. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı.....	58
3.4.4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	58

3.4.5. Saha Notları	59
3.4.6. Öğrenci Günlükleri	59
3.4.7. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği.....	59
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	68
3.6. Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanışı.....	68
3.6.1. Pilot Programın Geliştirilmesi ve Uygulanışı	68
3.6.2. Asıl Programın Geliştirilmesi ve Uygulanışı.....	70
4. BÖLÜM	71
4. BULGULAR VE YORUM	71
4.1. İhtiyaç Analizinden Elde Edilen Bulgular	71
4.1.1. İhtiyaç Analizi (İngilizce Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimi).....	71
4.1.2. İhtiyaç Analizi (Öğrencilerin Güçlük Çektiği Beceriler, Konular ve Ünitelere İlişkin Öğretmen Algıları)	72
4.2. Asıl Çalışmanın Analizinden Elde Edilen Bulgular	87
4.2.1. Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	87
4.2.1.1. Araştırmanın birinci hipotezine ait bulgular	93
4.2.1.2. Araştırmanın ikinci hipotezine ait bulgular	95
4.2.1.3. Araştırmanın üçüncü hipotezine ait bulgular	97
4.2.2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	99
4.2.2.1. Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular	100
4.2.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular	105
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	120
6. KAYNAKLAR	127
7. EKLER	136
ÖZGEÇMİŞ.....	203

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Kuantum Düşünce Modeli.....	9
Şekil 1.2. Sağ-Sol Beyin.....	16
Şekil 1.3. Üçlü Beyin.....	17
Şekil 1.4. Gardner'ın zeka türleri	19
Şekil 1.5. Kuantum Öğrenmenin Bileşenleri.....	22
Şekil 1.6. Mükemmeliğin Sekiz Anahtarı	23
Şekil 1.7. Kuantum Öğrenme Ortamı İçin Kontrol Listesi.....	28
Şekil 1.8. Kuantum Öğretim.....	34
Şekil 3.1. İngilizce ile İlgili Öz-yeterlik Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Üç Faktörlü Model	54
Şekil 3.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ndeki Veri Uyumunu Gösteren Tek Faktörlü Model.....	57
Şekil 3.3. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Modeli.....	67
Şekil 4.1. Grupların Konuşma Becerisi Puan Ortalaması Değişimi.....	94
Şekil 4.2. Grupların Konuşma Kaygısı Puan Ortalaması Değişimi	97
Şekil 4.3. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik Puan Ortalaması Değişimi	99

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Kuantum Düşünce İle Newton Düşünce Arasındaki Farklılıklar.....	10
Tablo 1.2. “Bir şeyi monte ederken nasıl bir yol takip edersiniz?” Sorusu.....	18
Tablo 1.3. Öğrenme Stiline Göre Sorulacak Sorular.....	18
Tablo 1.4. Öğrenme Stiline Göre Kullanılan Kelimeler ve Konuşma Hızları	19
Tablo 1.5. Mükemmelliğin Sekiz Anahtarına Alternatif Tanımlar	24
Tablo 3.1. Katılımcıların Öğretmenlik Süreleri-Sınıfı	50
Tablo 3.2. Katılımcıların Cinsiyetleri.....	51
Tablo 3.3. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 3.4. İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği İçin Elde Edilen Güvenirlik Katsayısı	55
Tablo 3.5. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 3.6. Kuantum Öğrenme Çevresini Oluşturan Öğeler	60
Tablo 3.7. Uzman Görüşü Öncesi ve Sonrası Madde Havuzu	60
Tablo 3.8. Pilot Uygulama Öncesi ve Sonrası Madde Havuzu	62
Tablo 3.9. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	66
Tablo 3.10. Ölçeğin Toplamdaki ve Alt Boyutlardaki Güvenirliği.....	66
Tablo 3.11. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.1. İngilizce Öğretimi Alanında Yapılan Tezlerin Türü	71
Tablo 4.2. Sınıf Bazında Öğrencilerin İngilizceye Gösterdiği İlgi.....	72
Tablo 4.3. Derslerde Kullanılan Beceri	73
Tablo 4.4. Okuma Çalışmalarında Yaşanan Sorun.....	73
Tablo 4.5. Okuma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar	74
Tablo 4.6. Okuma Çalışmasında Sorunu Gidermek İçin Yapılanların Çözümüne Katkısı.....	74
Tablo 4.7. Okuma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller.....	75
Tablo 4.8. Yazma Çalışmalarında Yaşanan Sorun	75
Tablo 4.9. Yazma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar	76
Tablo 4.10. Yazma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanların Çözümüne Katkısı ..	76

Tablo 4.11. Yazma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller.....	77
Tablo 4.12. Konuşma Çalışmalarında Yaşanan Sorun.....	77
Tablo 4.13. Konuşma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar	78
Tablo 4.14. Konuşma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanların Çözümüne Katkısı	79
Tablo 4.15. Konuşma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller	79
Tablo 4.16. Dinleme çalışmalarında yaşanan sorun.....	79
Tablo 4.17. Dinleme Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar	80
Tablo 4.18. Dinleme Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanların Çözümüne Katkısı	80
Tablo 4.19. Dinleme Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller	81
Tablo 4.20. Dilbilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorun.....	81
Tablo 4.21. Dilbilgisi Öğretimindeki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar	82
Tablo 4.22. Kavratılmasında Zorluk Çekilen Kelime Türleri.....	83
Tablo 4.23. Zorluk Çekilen Kelime Türlerini Kavratmak İçin Yapılanlar	83
Tablo 4.24. Zorluk Yaşanan Üniteler.....	84
Tablo 4.25. Zorluk Yaşanmasındaki Sebep	84
Tablo 4.26. En Çok Verilen Ev Ödevi	85
Tablo 4.27. Verilen Ödevlerde Görülen Sıkıntılar.....	85
Tablo 4.28. Ailelerin İngilizce Öğretimine Desteği	86
Tablo 4.29. Aileleri İngilizce Bilmenin Önemi Hakkında Bilinçlendirme Çalışmaları	86
Tablo 4.30. İngilizce Öğretimi Konusunda Eklemek İstenilen Konular.....	87
Tablo 4.31. Verilerin Her Alt Grup (Deney, Kontrol ve Plasebo) İçinde Normal Dağılımları.....	88
Tablo 4.32. Grupların İngilizce Konuşma Becerisi Ön Test Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	90
Tablo 4.33. Grupların İngilizce Konuşma Kaygısı Ön Test Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	90
Tablo 4.34. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik Ön Test Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	91

Tablo 4.35. Fark Puanının Alt Grup (Deney, Kontrol ve Plasebo) İçinde Normal Dağılımları.....	91
Tablo 4.36. Fark Puan Varyanslarının Eşitliği	93
Tablo 4.37. Grupların İngilizce Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	93
Tablo 4.38. Grupların İngilizce Konuşma Becerisi Son Test ve Kalıcılık Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	93
Tablo 4.39. Grupların İngilizce Konuşma Becerisi Kalıcılık Testi ve Kalıcılığı İzleme Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	94
Tablo 4.40. Grupların İngilizce Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	95
Tablo 4.41. Grupların İngilizce Konuşma Kaygısı Son Test ve Kalıcılık Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	96
Tablo 4.42. Grupların İngilizce Konuşma Kaygısı Kalıcılık Testi ve Kalıcılığı İzleme Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	96
Tablo 4.43. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Ön Test ve Son Test Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	97
Tablo 4.44. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Son Test ve Kalıcılık Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	98
Tablo 4.45. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Kalıcılık Testi ve Kalıcılığı İzleme Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	98
Tablo 4.46. Öğrenci Davranışına İlişkin Bulgular-1	100
Tablo 4.47. Öğrenci Davranışına İlişkin Bulgular-2	103
Tablo 4.48. Öğrencilerin Dersler Hakkındaki Görüşleri	106
Tablo 4.49. Öğrencilerin Dersler Esnasında Hissettikleri	109
Tablo 4.50. Öğrencilerin Dersler Esnasındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri.....	112
Tablo 4.51. İngilizce Öğreniminin Önemi Hakkında Öğrenci Görüşleri	115
Tablo 4.52. İngilizce Dersinden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşmesi Ölçüsü Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	115
Tablo 4.53. İngilizce Dersinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sağladığı Katkı Hakkındaki Öğrenci Görüşleri	116
Tablo 4.54. Etkinlikler Esnasında Hissettikleri Konusunda Öğrenci Görüşleri.....	117

Tablo 4.55. En Çok Beğenilen Etkinlikler ve Etkinliklerin Beğenilme Sebepleri Konusunda Öğrenci Görüşleri.....	117
Tablo 4.56. Daha Önce İşlenen İngilizce Dersleriyle O Dönem İşlenen İngilizce Dersi Arasındaki Farklar Hakkında Öğrenci Görüşleri	118
Tablo 4.57. İngilizce Dersini Daha Etkili Hale Getirebilme Konusunda Öğrenci Görüşleri	119



EKLER DİZİNİ

Ek 1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği	136
Ek 2. İngilizce ile ilgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği	137
Ek 3. İngilizce Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı.....	139
Ek 4. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği	140
Ek 5. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	141
Ek 6. Gözlem Formu	145
Ek 7. Öğrenci Günlükleri.....	146
Ek 8. Kuantum Öğrenme Modeline Göre Yürütülen Öğretim Programı	168
Ek 9. Uygulamalara İlişkin Görüntüler	196
Ek 10. Araştırma İçin İzinler	199

KISALTMALAR DİZİNİ

İKBPA	: İngilizce Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı
İÖİ	: İngilizce ile ilgili Öz-Yeterlik İnancı
İÖİÖ	: İngilizce ile ilgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği
KÖÇÖ	: Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği
YDKK	: Yabancı Dil Konuşma Kaygısı
YDKKÖ	: Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği



GİRİŞ

Küreselleşmeyle birlikte bilgi miktarı çoğalmış ve bu bilgileri edinmek için yenilik ve gelişmeleri izleyebilmek mecburi hale gelmiştir (Çelebi ve Sarıcaoğlu, 2009). Bilgileri edinmek için farklı toplumlarla iletişim kurmak gerekmektedir. Milletlerarası iletişim için en iyi araç, ortak bir dil kullanmaktır. Şu an için dünyada en çok kullanılan ortak dil İngilizcedir (Demirel, 2012). İngilizcenin bu popülerliği; Eski Britanya İmparatorluğu'nun sömürgeci politikası, ABD'nin günümüzdeki baskınlığı ve bilim ve teknolojinin İngilizce dilinde ilerlemesi gibi çeşitli sebeplere bağlanabilir ve bu ortak dili yaklaşık bir milyar kişi öğrenmeye çalışmaktadır (Maxom, 2009). Günümüzde İngilizceyi öğrenme artık sadece iletişim amaçlı olmaktan çıkmış; geleceğe yatırım, boş zamanları değerlendirecek bir uğraş, ulaşılmaya çalışılan bir hedef haline gelmiştir (Tin, 2013). Hayatlarını değiştirmek isteyenlerin ilk yaptıkları eylemlerden biri yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmek olmuştur (Maxom, 2009). Demirel (2012), medya ve iletişim teknolojisinin gelişmesi, uluslararası ekonomi, turizm ve siyasetteki alışverişin artması, ortak bir dilin tüm dünyaya yayılmasının gereğini, yabancı dil öğrenme isteğini artırdığını belirtmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğrenimi artık büyük bir iş sahası haline gelmiştir (Maxom, 2009).

Türkiye'de de çoğu ülkedeki gibi İngilizce öğrenimi çok önemli görülmektedir. İngilizce derslerinin eğitim programlarındaki yeri devamlı olarak artırılmakta, dil öğretiminin etkili olabilmesi için çok fazla emek verilmekte, masraf yapılmaktadır (Arslan, 2009). Birçok ülkede yabancı dil dersleri ilkökul üçüncü sınıftan önce başlamaktadır. Türkiye'de ise önceleri 6. sınıfta başlayan yabancı dil dersleri 1997'den sonra ilkökul dördüncü sınıfta verilirken eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkökul ikinci sınıftan verilmeye başlanmıştır (Bekleyen, 2016). Üniversite birinci sınıf ve hazırlık sınıflarındaki İngilizce dersleri hesaplandığında bir öğrenci yaklaşık 13 yıl boyunca İngilizce öğrenmekte; fakat bu yılların sonunda amaçlanan İngilizce düzeyine öğrenciler ulaşamamaktadır.

Bilginin devamlı değiştiği ve bilgi toplumu olarak isimlendirilen günümüzde, bilgiye daha hızlı ve etkili ulaşma konusunda becerilere sahip ve bu becerileri yaşamları boyunca farklı alanlarda kullanan bireylerin sayısının yükselmesi amacıyla öğretim esnasında öğrenene önem veren öğrenim modellerine yönelik daha fazla çalışma yapılmaktadır (Hanbay, 2009). Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmekte

olduğu özellikle ilk ve orta eğitim kademelerinde öğrenim modellerinin önemi oldukça büyüktür. Farklı eğitim kademelerinde başvurulabilecek modellerden biri de kuantum öğrenme modelidir.

Bu yapılan doktora araştırmasında amaç kuantum öğrenme modeliyle geliştirilen İngilizce öğretim programının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterlik üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın amacına bağlı olarak araştırmada yoklanacak denenceler ve cevaplanacak alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Kuantum öğrenme modeline göre yürütölen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında konuşma becerisi öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

2. Kuantum öğrenme modeline göre yürütölen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında İngilizce öz-yeterlik inançları öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

3. Kuantum öğrenme modeline göre yürütölen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında konuşma kaygısı öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

4. Kuantum öğrenme modeline göre yürütölen programa öğrenciler nasıl tepki vermiştir?

5. Kuantum öğrenme modeline göre yürütölen programa ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

Türkiye coğrafya ve kültür bakımından çeşitliliği ve genç nüfus artışından eğitim sisteminde meydana gelen problemlere çözüm getirmesi gereken bir ülkedir (Çelik ve Arıkan, 2012). Yabancı dilin her alanda bu kadar önemli olduğu günümüzde dünyada en çok konuşulan dillerin başında gelen İngilizceyi öğrenebilme anlamında yapılan ve yapılacak çalışmalar önemli bir değeri taşımaktadır. Farklı ülkelerle etkileşim halinde olan Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce eğitimi yoğun bir şekilde gerçekleşmektedir. Eğitim

programları incelendiğinde ilkokuldan üniversiteye kadar yoğun bir yabancı dil eğitim programı dikkat çekmektedir; fakat çok fazla öneme rağmen yabancı dil ediniminde çok zorlanılmaktadır. Bu zorlanma, genellikle ülke olarak ikinci bir dil öğrenme yeteneğinin zayıf olduğu kanısıyla ilişkilendirilmektedir; ancak doğru olan problemin temelini inceleyerek inmeştir (Arslan, 2009). Bu amaçla gerçekleştirilecek ihtiyaç analizleri büyük önem taşımaktadır.

Tez konusunun ve yönteminin belirlenmesi için çalışma öncesi ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş ve yabancı dil öğrenimindeki ihtiyaç analizi sonucu belirlenen konudan Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde konuşma becerisinde yaşanan problemlerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri getirmesi beklenilmiştir. İhtiyaç analizi sonucu İngilizce öğrenimi alanında yapılan çalışmalarda deneysel modellerin, nicel ve karma veri toplama yöntemlerin az tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca alanyazın incelendiğinde kuantum öğrenmeyle ilgili yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterlik üzerinde etkisi konulu çalışmaların çok az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma ile Kuantum öğrenmenin İngilizce konuşma becerisine, kaygıya ve öz-yeterliğe etkisi deneysel olarak incelendiği ve karma veri toplama yöntemi kullanıldığı için de ilgili literatüre de katkı sağladığı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın dayandığı temel sayıtlılar şunlardır;

- Kontrol altına alınamayan değişkenler, her üç grubu da aynı ölçüde etkilemiştir.
- Katılımcılar, çalışmalara içtenlikle katılmışlardır.

Bu araştırma;

- Denekler bakımından, 2017-2018 öğretim yılında Aydın ilinde orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ortaokulun üç 7. sınıfında okuyan 108 öğrenci ile,
- Kapsam açısından uygulamayı yapan öğretmenin ve öğrencilerin uygulama anındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ve resmi İngilizce öğretim programındaki kazanımlara uygun etkinlikler ile,
- Asıl uygulama esnasında toplanan nitel veriler bakımından deney grubunda çeşitleme stratejisi ile toplanan veriler ile sınırlı tutulmuştur.

1. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. Kuantum

“Kuantum” kavramı ilk defa siyah cisim ışıması üzerine yapılan deneylerde, 1900 yılında Max Planck tarafından “enerji paketi/öbeği” anlamında kullanılan “Kuantum” kelimesi ile gündeme gelmiştir. Kuantum kelimesinin kökeni, aslen İngilizce’de “quantity” kelimesidir. İnsanoğlunu çevreleyen birçok paket/öbek mevcuttur. Peynir kalıpları, litrelik sular, arabalar vs. Ancak bunların hiçbirinin ne büyüklükte olacağına dair doğal bir kanun yoktur. Usta peyniri istediği büyüklükte yapıp şekillendirebilir; sucu, sularını istediği hacimdeki şişelere yerleştirebilir; mühendisler arabaları farklı büyüklüklerde, ağırlıklarda ve modellerde tasarlayabilirler (Deporter ve Hernacki, 1992). Kuantum yasalarının ön planda olduğu küçük ölçekli dünya ise daha farklıdır. Örneğin; bir hidrojen atomunun çapı bir nanometrenin onda biridir. Hidrojen atomu bundan daha küçük hale getirilemez. Daha küçük hale getirilemeyecek son ölçüsü, onun taban durumudur. Bu büyüklükle ilişkili olarak sahip olduğu enerji onun taban durumu enerjisidir. Bundan daha az bir enerjiye sahip olamaz. Atom, sadece belli kuantum artışları sayesinde daha büyük ve daha enerjik hale getirilebilir. Bu biçimde, daha büyük boyut ve daha yüksek enerji durumlarına uyarılmış durumlar denir. Uyarılmış bir atom, bir ışık fotonu saldı ve enerjisini daha düşük bir değere düşürdüğü zaman bir kuantum sıçraması yapmaktadır. Oluşan bu fotonun kendisi bir ışık öbeği/paketi olduğu için aslında bir kuantumdur. Atom ve ışık fotosu örneğinde olduğu gibi sadece nesneler değil, bazı nitelikleri de kuantum öbekleri şeklinde ortaya çıkar (Ford, 2016).

Kuantum fiziğiyle her yerde karşılaşılabilir. Çakıllı bir nehir yatağında, kumlu bir sahilde ya da yumuşak çamurlu bir yüzeyde yürürken atomların veya moleküllerin farkında olunamayabilir; ancak atom ve moleküllerin öbekleşmiş hali olan çakılların, kumların ve çamurun farkına varılabilir. Bir başka örnek ise suyu oluşturan H_2O molekülleridir. Her ne kadar H_2O molekülünün farkına varılamasa da sürahidenden bardağa suyu boşaltırken suyun akışkanlığı, havuza girildiğinde suyun basıncı hissedilebilir (Ford, 2016).

1.1.1. Kuantum Fiziğinin Dayalı Olduğu Temel Yasalar

Her paradigmada olduğu gibi kuantum fiziğinin de dayalı olduğu temel yasalar vardır (Ekici, 2013; Ford, 2016):

1.1.1.1. Nedensellik

Her olay, olgu bir neden sonucunda türemiştir. Genel olarak olguların ve olayların birbirleriyle belirli bir ölçüde ilişkili olması, her olayın bir sonuç doğurması ya da her sonucun bir olaya bağlamında açıklanması veya belirli olayları belli sonuçlara sebep olacağı, benzer olayların benzer koşullarda aynı sonuçlar doğuracağı iddiasıdır. Başarısı ve etkililiği kanıtlanmış yöntem ve tekniklere derslerde yer verilerek öğrenci performansı artırılabilir, kazanımlar daha kolay gerçekleştirilebilir.

1.1.1.2. Olasılık-belirsizlik

Şu an ne olduğu veya olacağı belirlenemez. Bir partikülün konumu ve devinirliği eş zamanlı olarak kesin doğrulukla belirlenemez (momentumdaki değişim = kütledeki değişim x hızdaki değişim). Belirsizlik ilkesi determinizmin "her şeyi kesin olarak belirleyebilme" önermesine karşı çıkmaktadır. Sınıf ortamında ders işlenirken planlanan program dışında beklenmeyen durumlar dersi etkileyebilmektedir; teneffüste gerçekleşen bir olayın öğrenciler üzerindeki etkisinin devam etmesi, elektriğin kesilmesi, yönetiminin duyurular için dersi bölmesi, perncereden giren arının öğrencileri rahatsız etmesi. Bu gibi olaylar öğrencilerin dikkatini dağıtabilmekte ve öğrenci motivasyonunu düşürebilmektedir. Öğretmen, öğrenci motivasyonunun devamlılığını sağlayabilecek yeterliğe sahip olmalı, sınıf ortamı öğrenciyi derse motive edici ve konuya dikkat çekici biçimde düzenlenmelidir.

1.1.1.3. Bütüncül mantık

Bütün, parçalardan daha büyüktür. Kişinin iç dünyasını, ailesini, sosyal çevresini, tüm bilinç düzeyleri ve öğrenme stillerini bir bütün olarak ele alır, değerlendirir. Böylelikle kalıcı öğrenme sağlanabilmektedir. Bütüncül mantıkla, öğrenmeye harcanan zaman kısaltılıp keyifli ve kalıcı öğrenme sağlanabilir. Mantığın özünde, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirme hedeflenmektedir.

1.1.1.4. Schröder'in kedisi

Gözlemlenen veya deneylerle ölçülebilen şeylere inanılması gerektiğini savunur. Schrödinger'in kedisi, 1935'te ortaya atılan ve paradoks olarak tanımlanan bir teoridir. Bir kedi ölü veya canlı olabileceği gelişigüzel bir ortama bırakılıyor ve son durumunu belirlemek için gözleme gereksinim duyulur. Düşüncede gerçekleşen deney, kuantum teorisinin yorumlanmasının tartışma basamağı gibidir. Bu deneyde; bir kedi, küçük şişede zehir ve radyoaktif bir madde ile bir kutuya yerleştirilir. Eğer kutudaki ekran radyoaktiviteyi belirlerse (parçalanmış atom) şişe çatlar ve kedi zehirden dolayı ölür. Kutuya bakılırsa eğer kedinin ölü ya da canlı olduğu görülebilir, iki olasılık bir arada olamaz. Derste hipotezler sınanırken veya bir konu üzerinde tartışma yapılırken öğrencilerin bilimsel kaynaklara başvurmaları ve düşüncelerini bilimsel gerçeklerle desteklemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen, öğrencileri sorgulamaya ve araştırmaya teşvik etmelidir.

1.1.1.5. Kaos teorisi

Her davranışın oluşmasında bir neden vardır ve kendinden sonraki davranış da etkilemektedir. Maddeleri, bütün olma durumunu anlatan bir teoridir. Bir bacanın dumanının oluşturduğu biçimler tamamen düzensiz ve bağımsız olasılıkların bir sonucu olabilir. Fakat bir fizikçi dumanın bu hareketinin gerçekte çevredeki birçok değişken ve faktör ile şekillendiği fikrine sahiptir. Bu değişken ve faktörler, o kadar çoktur ve farklıdır ki bir sonuca ulaşmak olasılık dışıdır. Değişkenlerin bu derece farklı olması, gerçekte değişkenlerin de bir neden sonucu oluşmasından kaynaklanır. Dumanın hareketlerine sebep olan az bir hava akımı gerçekte çevredeki başka bir sıcaklık değişimi ve basınç farklılığının sebep olduğu bir harekettir. Bununla birlikte, dumanın hareketini değiştiren nedenler birbirleriyle ilişkili olabilir ve bu durum daha da karmaşık ve kaotik hale girer. Öğrenci başarısı ve bu başarının seviyesinin öğrenciden öğrenciye değişmesinde birçok neden vardır; öğrenci hazırbulunuşluğu, motivasyon, fiziki durum. Öğretmen; başarıyı etkileyen bu faktörleri olumlu yönde etkileyebilecek yöntem ve tekniklere, donanıma, materyallere sınıfta yer verebilecek başarının oluşmasına katkıda bulunabilir.

1.1.1.6. Kelebek etkisi

İnsanların farklı olasılıklara göre hayatlarına devam etmeleri ve bu durumlarının kaderden bağımsız olarak insanoğlunun seçimlerinden kaynaklanmasıdır. Bir olayın başlangıcındaki bazı değişimler daha büyük ve tahmin edilemez sonuçlar oluşturabilir. Bu

durum, kaos teorisi ile de yakından ilgilidir. Kelebek etkisi ile ilgili bilinen yaygın örnek: Amazon Ormanları'nda küçük bir kelebeğin kanat çırpışı, Kuzey Amerika'da kasırga çıkmasına sebep olabilir. Yani çok küçük bir olay dünyanın yarısını dolaşabilecek büyük bir duruma sebep olabilir. Ders esnasında hafiften çalan bir müzik konuşma kaygısı olan bir öğrenciyi rahatlatılabilir. Kaygısı azalan öğrenci, grup etkinliklerinde arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurabilir. Olumlu iletişim grup başarısını artırabilir. Grubun başarısını ve başarının ödülünü kıskanan diğer gruplar da etkinliklerde başarılı olmaya çabalayabilir. Yani ders esnasında arka planda çalan bir müzik tüm sınıfın başarısını etkileyebilir.

1.1.1.7. Kuantum tünelleri

İnsan beyninde işleyen sistemin kuantum fiziğiyle bağlantısını göstermektedir. Kuantum tüneli, parçacığın yörünge boyunca gerçekleşen kuantum hareketini ifade eder. Güneşin de içerisinde bulunduğu yıldızlar kümesinde oluşan nükleer etkileşimler gibi birçok fiziksel olayı açıklamada önemli bir role sahiptir. Eğitimde öğrenciyi başarıya götüren, kazanımları elde etmesini sağlayan birçok yol vardır. Bu yollardan bazısı daha uzun ve zahmetliken, bazısı daha kısa sürede kolay olmaktadır. Öğretmen, farklı öğrenme stilleri ve zeka türlerine sahip öğrencilere hitap edebilecek etkinlik ve materyallerle kazanımlara ve başarıya ulaşan yolu daha eğlenceli ve etkili hale getirebilir.

1.1.2. Kuantum Fiziğinin Eğitime Yansımaları

Farklı alanlarda meydana gelen gelişimler diğer alanları etkilemektedir. Fizik alanında ortaya çıkan kuantum paradigması da eğitim alanını farklı yönlerden etkilemektedir. Fizik alanındaki bu paradigmanın eğitime yansımaları aşağıda verilmiştir (Ayvaz Tuncel, 2011);

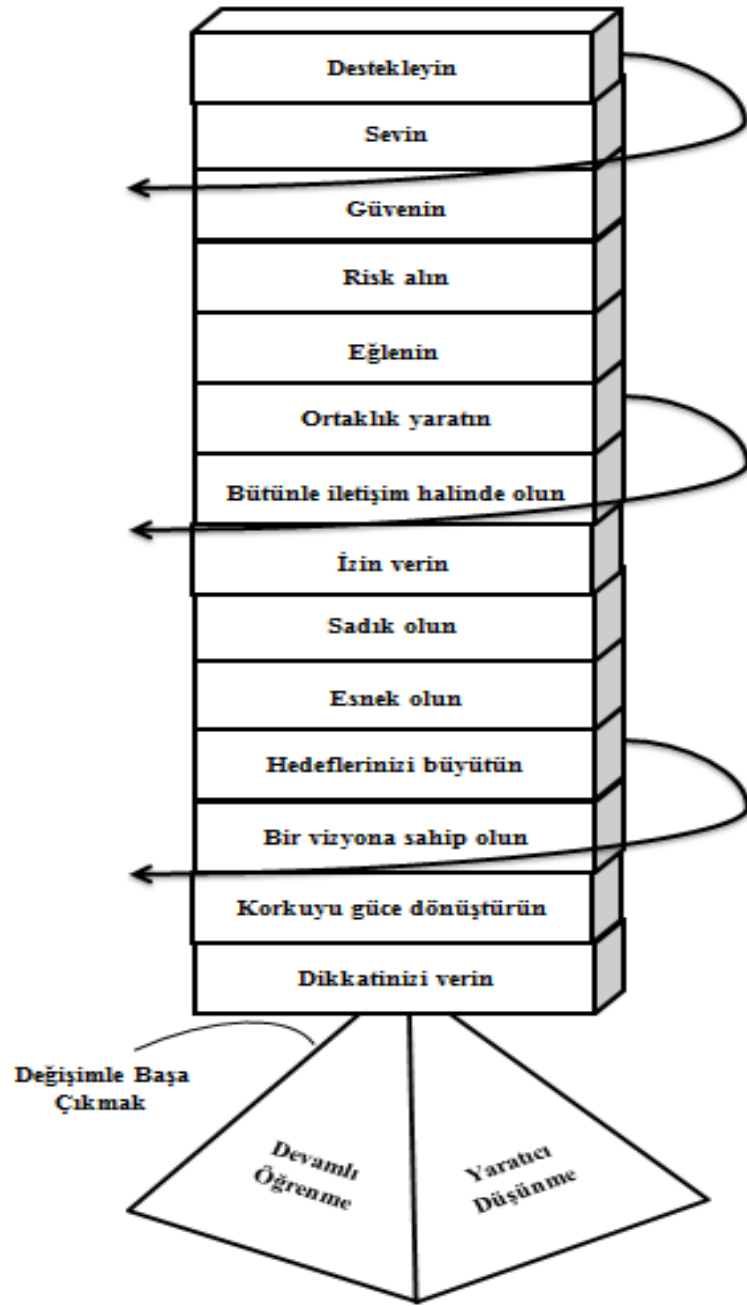
- Bireylerin farklı düşünceleri desteklenmeli ve bu düşüncelerini ifade edebilmeleri için teşvik edilmelidir.
- Olaylar, gerçekleştiği ortamlarda ve koşullarda ele alınmalıdır. Her olay karşısında bireylerin neler hissettiği ve düşündüğü farklılık göstermektedir. Her his ve düşünceye saygı ve hoşgörü gösterilmelidir.
- Bir olayın gerçekleşmesinde birçok etkenin rolü vardır. Bu etkenlerin gerçekleşme nedenleri ortaya konularak bireyde düşünme becerileri geliştirilebilir.
- Kuantum paradigmasında merkezde birey vardır. Süreç yaşantılarla zenginleştirilir

ve bireyin etkin katılımı önemlidir.

- Öğrenenlerin, bilgileri eleştirel düşünme becerisiyle bilimsel açıdan ele alınması sağlanmalı; buna olanak veren yaşantılar düzenlenmelidir.

1.1.3. Kuantum Düşünce

Kuantum denince akla gelen ve eğitimle de ilişkilendirilen bir kavram da kuantum düşüncedir. İnsan beynindeki aktiviteler, birçok disiplinin bir arada çalışmasıyla meydana gelmektedir. Kuantum düşünce, üst düzey bir düşünce biçimidir. Tek tip bir enerjiden değil birçok farklı enerjinin işbirliğiyle bütüne ulaşma çabasıdır. Bir araya geldiklerinde bireyleri daha yüksek bir enerji, heyecan ve seçenek düzeyine getiren kavramlar, fikirler, farklılık ve yetenekler koleksiyonudur (Deporter, 2007d). Kuantum düşünce, üç boyut ve on dört temel noktadan oluşmaktadır. Bu üç boyut kuantum düşüncenin temelini oluşturur ve üç yüzeyi olan piramite benzetilebilir. Her üç boyut sağlamlaştırılırsa on dört temel nokta bu piramitin üzerinde uyumla hareket edebilir (Mapes, 2007).



Şekil 1.1. Kuantum Düşünce Modeli

Kuantum düşüncenin ortaya çıkışı ve farklı alanlara yayılmasıyla birlikte kuantum düşünce ile hali hazırda var olan düşünme tarzları karşılaştırılmıştır. Bunlardan biri de Newton düşüncedir. En yaygın düşünme tarzlarından biri olan Newton düşünme rasyonel, mantıklı, doğrusal ve kuralcıyken kuantum düşünce yaratıcı, anlamlandırıcı ve anlayışlı bir yol izlemektedir (Mapes, 2007). İki tür düşünce tarzı birbirlerinden belirli noktalarda ayrılırlar. İki düşünce arasındaki farklılıklar Tablo 1.1.'de verilmiştir (Ayvaz Tuncel, 2011; Ekici, 2013);

Tablo 1.1. Kuantum Düşünce İle Newton Düşünce Arasındaki Farklılıklar

Kuantum Düşünce	Newton Düşünce
Bütünleştirilmiş ve Holistik Nesneler arasındaki ilişkiye odaklanır.	Parçalara Ayrılmış ve Atomistik Ayrılmış parçalara odaklanır.
Birey ve Grup Bireysel gelişimi grup için önemli görür.	Birey ve Grup Bireyselliğin grupta ayrılmaya neden olacağını düşünür.
Belirsiz Kararsızlık ve belirsizlik başarıya götürür.	Belirli Kesinlik ve tahmin edilebilirliğe önem verir.
Katılımcı Birey üretime ve yaratıcılığa aktif katılındır.	Gözlemci Olaya etkisiz olan ve tarafsız gözleyendir.
Anlamlandırma İlişkileri anlamlandırmaya çalışır, “niçin”e odaklanır.	Yeterlik Ne yapıldığına odaklanır.

1.1.4. Kuantum Öğrenme Modeli

Kuantum, enerjiyi ışığa çeviren etkileşim olarak tanımlanmaktadır. Bütün yaşam bir enerjidir. Kuantum fiziğinde iyi bilinen formüllerden biri, “madde” çarpı “ışık hızı kare” eşittir “enerji”dir, $E=mc^2$. Kuantumu, “enerjiyi ışığa çeviren etkileşim” olarak tanımlayan DePorter, kuantum öğrenme modelini faaliyeti eğitimde kanıtlanmış öğrenme felsefe ve yöntem bileşiminin etkileşimi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Kuantum öğrenmenin her öğrenme stiline sahip her yaş grubundaki öğrenenlere ideal bir model olduğunu ifade etmektedir (DePorter ve Hernacki, 1992).

Kuantum temelli bir öğretim programında izlenecek yol; önceden belirlenmemekte, bireylerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve öğrenme biçemlerine göre esnemektedir. Kuantum teorisini içselleştiren bir öğretim programı, zihin ve deney arasında oluşturulacak olan bir bağlantıyı temel almalıdır. Zihinsel oluşum, duygusal ve duyuşal oluşum sayesinde farklı zeka türlerine katkı sağlar. Bu yüzden böyle bir program bilişin yanı sıra duyguya, düşünceye, sezgiye ve yaratıcılığa da yer vermektedir. MEB 2004 yılında eğitimde reform kabul edilecek değişimlerle, bilimsel felsefe olarak Kuantum teorisini benimsemiştir. Böylece Kuantum teorisini temel alan yeni programla, bütüncül ve çoklu bir bakış açısı, esnek ve sorgulayıcı bir zihniyete sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Ekici, 2013). Kanadlı, Ünal ve Karakuş (2015) kuantum öğrenme modeline uygun biçimde düzenlenmiş ortamların akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Kuantum öğrenme modeli kavramı alanyazına girmeden önce eğitimi daha etkili hale getiren birçok model ortaya atılmıştır:

- Bloom’un tam öğrenme modeline göre, olumlu öğrenme koşulları sağlanırsa bir kişi

her şeyi öğrenebilir.

- Skinner'ın programlı öğrenme modeline göre, her öğrenciye ihtiyaç duyduğu ek öğrenme zamanı verilerek yüksek nitelikli öğretim hizmeti sağlanabilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim (Keller planı) modeli, öğrenme düzeyi farklı öğrencilerin öğrenmesi ancak öğretimin bireyselleşmesi ile mümkün olacağı varsayımına dayanmaktadır.
- Ausubel'in anlamlı öğrenme modeline göre, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin daha önceki öğrendikleriyle öğrenecekleri arasında bağ kurulması sağlanmalıdır.
- Gagne'nin öğretim durumları modeli, hem davranışçı hem de bilişsel kuramcılarının ilkelerinden faydalanarak beş temel davranışın basitten karmaşığa doğru öğretimini açıklamaktadır.
- Glaser'in temel öğretme modeli, öğretmenin öğretimin sağlanması için yapması gerekenleri açıklamıştır.
- Yaşam boyu öğrenme modeli, bireyin öğrenmeyi öğrenmesini amaçlamaktadır.
- Caine ve Caine'nin beyin temelli öğrenme modeli, öğretime gelişimsel sosyo-kültürel açıdan bakan insan beyni ve fonksiyonları üzerine temellendirilmiştir.
- Carroll'ın okulda öğrenme modeli, her öğrenciye gereksinim duyduğu ek zaman olanağı verildiğinde tüm öğrencilerin belirlenen öğrenme düzeyine ulaşabileceğini savunmuştur.
- Slavin'in etkili öğretim modeli, öğrenme düzeyini etkileyen değişkenlerin çözümlenmesi yoluyla öğrenme başarısının artırılacağı varsayımına dayanır.
- Dunn'ın öğrenme stili modeli, bireyin iç dinamiklerine ve yeteneğine etki eden dış faktörleri önemli görmektedir.
- Gregorc'ın kaynaştırma yeteneği modeli, bireydeki güçler ve iç öğrenmeler üzerine tesis edilmiş bir modeldir; zekâ ve algılama yeteneğine önem vermektedir.
- Nunley'in basamaklı öğretim modeli, öğrencilerin farklı ilgi ve yetenek alanlarına, farklı öğrenme yollarına sahip olduğu düşüncesi ile uygun etkinliklerin basamaklar halinde belirlenerek görevlerin belirlenmesine ve bu görevleri yerine getirirken öğrenme esasına dayanmaktadır.

- Kolb’un yaşantısal öğrenme modeli, bireyleri kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrendiği varsayımına dayanmaktadır.

Kuantum öğrenme modeli; yukarıda bahsedilen tüm modellerin etkisi kanıtlanmış birçok faktörü bünyesinde barındırmaktadır; öğrencinin giriş özelliklerinin belirlenmesi, esnek öğretim programı sunulması, ortamın düzenlenmesi, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilme, pekiştireç verilmesi, öğrenmenin öğretilmesi, öğretmenin katkısı, stresten arındırılmış ortamda beynin rahatlaması, yaşantılarla öğrenme sağlanması, farklı öğrenme stillerine hitap edebilme. Bu yüzden birçok modelle birkaç ilke bakımından benzerlik göstermektedir. Kuantum öğrenme modelinin tam anlamıyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için her türlü yaklaşım ve modellere açık olunması gerektiği düşüncesi kuantum öğrenme modelini diğer modellerden ayıran özelliğidir. Modele göre, sınıf ortamında birçok modelden uygulamalara yer verilir. Bu uygulamalar, birbirinden kopuk olmayacak şekilde hedefe yönelik olarak öğretim programına adapte edilir. Her modelinin ve yaklaşımının bir müzik aletine benzetildiği kuantum öğrenme modelinde sınıf bir orkestradır. Her müzik aleti farklı bir ses çıkartsa da aynı notalarda çaldıkları takdirde çok hoş müzik çalınabilir. Yani çok farklı parçalarla oluşan kaotik sınıf ortamında öğrencilerden üst düzey performans alınabilir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999). Bu öğrenme ortamında farklı zeka alanlarına sahip bireylerin fiziksel, ruhsal ve bilişsel gelişimleri hedeflenmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman bu öğrenme modeli ,modern çağın özelliklerine, gelişim hızına daha uygun olabilecek bir model olarak değerlendirilebilir.

1.1.4.1. Kuantum öğrenmenin dayandığı temeller

Kuantum öğrenme, her yaştaki birey için etkisi kanıtlanmış öğrenme felsefesi ve yöntemlerine ilişkin görüşler içermektedir. Bunlardan en önemlileri aşağıda sıralanmıştır (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999);

- Öğrenendeki olumlu duygular geliştirerek korkudan uzaklaştıran ve öğrenme karşısındaki bariyerleri kaldıran “suggestopedia”,
- Bireylerin daha hızlı biçimde daha az bilinçli biçimde eğlenerek öğrenmelerini amaçlayan “hızlandırılmış öğrenme”,
- Öğrenenin zayıf ve güçlü taraflarını belirleyerek kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan “nlp”,

- Beynin doğal öğrenim süreci ile etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için “beyin temelli öğrenme”,
- Her öğrenenin kendine has en etkili öğrenme biçimi olduğunu öne süren “öğrenme stilleri”,
- Öğrenenlerin bedensel, zihinsel ve manevi yönden bir arada geliştirilmesini ileri süren “bütüncül eğitim”,
- Öğrenenlerde farklı zekâ türlerinin bulunduğunu ve bu zekâ türlerinin bir bütün halinde geliştirilmesini anlatan “çoklu zekâ”,
- Akademik başarıyı destekleyen “duygusal zekâ”.

Suggestopedia (telkin)

Kuantum öğrenmenin kökleri, Bulgar bir eğitimci olan Georgi Lozanov’ın çalışması “suggestopedia (telkin)” yöntemine uzanmaktadır (DePorter ve Hernacki, 1992). Telkinin öğrenme ortamlardaki çıktıları etkileyeceği ve her ufak detayın olumlu veya olumsuz etkide bulunacağını önermektedir. Olumlu telkini sağlamada kullandığı tekniklerden bazıları; öğrenenlerin rahat biçimde oturmaları, sınıfta arka plan müzik kullanma, bireysel katılımı artırma, bilgiyi pekiştirirken motivasyonu artıracak posterler kullanma ve telkin edici öğretimde eğitimli bir öğretmen. Öğrenme sürecinde müziğin önemli bir materyal olduğu Suggestopedia yönteminde; dinlerken öğrenme, rol oynama, drama, canlandırma gibi etkinlikler çokça kullanılır (Larsen ve Freeman, 2003). Suggestopedia, insan beyninin aktif işleyişi ve öğreniminin açıklanması temeline dayanarak hızlandırılmış öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Bu yöntem, bireyin hislerinin olumlu yönde etkileyerek korkularını yenmelerini ve öğrenme karşısındaki bariyerleri yok etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Walsh, 2002).

Suggestopedia yönteminin ilkeleri aşağıda verilmiştir (Larsen ve Freeman, 2003):

- Öğrenme, rahatlatılmış bir ortamda gerçekleşir.
- Öğretmen, öğrenenlerin derste öğrenme karşısında bazı duygusal problemlere sahip olduklarını bilmeli ve problemleri gidermeye çabalamalıdır.
- Öğrenenlerin, yaratıcılığını harekete geçirmek, öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Öğretmen, öğrenenlerin başarı sağlayacakları hususunda öz-güvenlerini artırmaya

çabalamalıdır. Öğrenenler, kendilerini güvende hissettiklerinde öğrenmeleri de daha kalıcı ve kolay olur.

- Öğrenenler, aktiviteler esnasında farklı adlara ve karakterlere bürünürler. Böylelikle öğrenenler, kendilerini daha güvende hissedip ve daha rahat davranırlar.
- Öğretmen, öğrenenlerine “yapabileceğinizin en iyisini yapmakta özgürsünüz.” gibi sözlerle olumlu önermelerde bulunur.
- Öğrenme ortamında çalan müzik, öğrenene öğrenmenin eğlenceli ve kolay olabileceğini hissettirir.
- Öğrenen, etkinliklere aktif katılım sağlar. Biliş ve bilinçaltında uyum olduğunda öğrenme gerçekleşir.
- Öğrenmedeki bariyerleri kaldırmaya yardımcı tekniklerden bazıları canlandırma ve hayal kurmadır.
- Öğrenenlerde olumlu duygular oluşturmada resim, müzik ve drama gibi etkinlikler önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden öğrenme ortamlarında bu etkinliklere sürekli yer verilmelidir.
- Öğretmen, öğrenenlere araç-gereç kullanımında ve aktiviteler sırasında rehberlik etmelidir.
- Öğrenme ortamındaki hareketli ve müzikli etkinlikler, dil öğrenimini de kolaylaştırır. Öğrenme ortamında yer verilen müzik ve oyunlar sayesinde öğrenenler kendilerini rahat hissederler.
- Yanlışlara karşı toleranslı olunmalıdır. Öğretmen, yanlışları hemen düzeltmektense doğru olanı kullanıp öğrenenlerin doğruyu kendilerinin fark etmesi sağlamalıdır.

Hızlandırılmış öğrenme

Kuantum öğrenmenin dayandığı kavramlardan biri de “hızlandırılmış öğrenme”dir. Hızlandırılmış öğrenmede amaç; öğrenenlerin daha hızlı, daha az çabayla ve büyük bir zevkle öğrenmelerini sağlamaktır. Eğlence, oyunlar, renkler, olumlu düşünme, fiziksel sağlık ve duygusal iyi oluş gibi öğeler etkili öğrenme deneyimini oluşturmada katkı sağlamaktadır. Hızlandırılmış öğrenme, farklı öğrenim ihtiyaçları ve stiline ait öğrenime dair bütüncül bir yöntemdir. Hızlandırılmış öğrenme de yöntemler, beyindeki tüm bölgeleri uyarır ve öğrenenlerin öğrenimlerini ve kalıcılığı oldukça artırır (Walsh, 2002).

Meier (2000), hızlandırılmış öğrenmede başarıyı artıran yedi ana ilkedden bahsetmiştir. Bu ilkeler:

- Öğrenme, tüm beden ve zihinle ilişkilidir,
- Öğrenme, bilgi üretimidir,
- Öğrenmeyi İşbirliğiyle desteklemektedir,
- Öğrenme, aynı anda birçok düzeyde gerçekleşir,
- Öğrenme, dönüt sağlanmasıyla bireyin kendi çabasıyla meydana gelir,
- Olumlu hislerin kazanımında etkilidir,
- Görseller, otomatik olarak anında algılanır.

Nörolingüistik program (NLP)

Kuantum öğrenme, beynin bilgiyi nasıl düzenlediğine dair bir çalışma olan nörolingüistik programın (NLP) önemli görüşlerini içermektedir. NLP, dil ve davranış arasındaki ilişkiyi incelemekte ve öğrenen-öğretmen arasında olumlu bir iletişimi oluşturmada yararlanılmaktadır. NLP’de hedef zihnin düşünce ve duygularla yeniden ele alınması ve programlanabilir hale gelmesidir. NLP’deki sayıtlar farklı kaynaklarda farklı biçimlerde adlandırılır. Çoğunlukla kabul gören sayıtlar şunlardır (Yılmaz, 2004):

- Her birey, dünyayı farklı biçimlerde algılamaktadırlar. İnsanlara karşı hoşgörülü olmak gerekir.
- İletişimde, gerçekleştirdiğimiz etkiden çok aldığımız tepki önemlidir. Alınan tepkiler, gerçekleştirilen etkinin değerini gösterir.
- Bireyin, biliş ve psiko-motor özellikleri birbirinden etkilenir. Zihin ile bedeni, beden ile zihin kontrol edip değiştirilebilir.
- Gerçekleştirilen her davranışın arkasında bir sebep vardır. Bu sebep, bireyin tecrübesinden kaynaklıdır ve birey bu tecrübeyle kendine en uygun davranışı sergiler.
- Bireylerin başarılı olabilmek için her şeyleri kendilerinde saklıdır.
- Başarılı olabilmek için fırsatlar, bireyin esnekliği sayesinde ortaya çıkar. Bir etkinliği gerçekleştirmek için bir yol denediğinde başarı sağlanamıyorsa başka bir

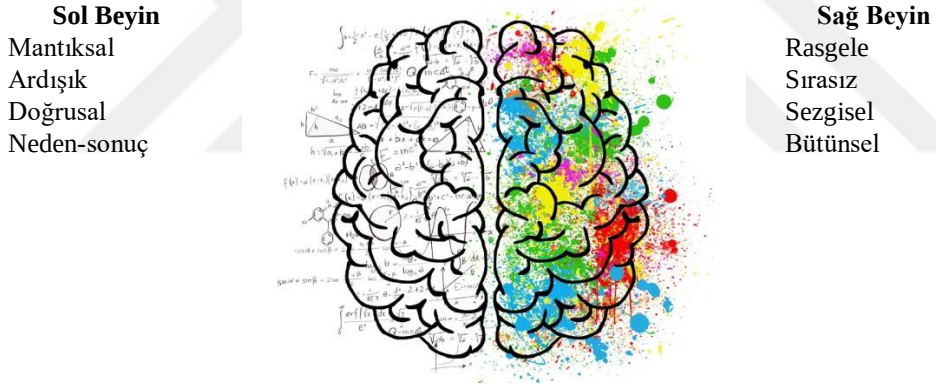
yol denenmeli.

- Bir etkinliğin sonunda ortaya çıkan başarısızlık değil, dönüttür. Başarısızlıklardan başarıya ulaşılır.
- Bir birey bir etkinliği gerçekleştirebiliyorsa, bir başka birey de bunu gerçekleştirebilir.

Kuantum öğrenme suggestopedia, hızlandırılmış öğrenme ve NLP'yi kendi uygulamalarında birleştirmektedir. Bunların yanı sıra farklı öğrenme kuram ve stratejilerden anahtar kavramları da içerisinde barındırmaktadır.

Sağ-sol beyin kuramı

Beyin iki ayrı yarımküreye ayrılmıştır. Her yarımküre de farklı düşünme tarzlarından sorumludur ve bazı becerilerde uzmanlaşmışlardır (Caine ve Caine, 2002; Given ve Deporter, 2015).



Şekil 1.2. Sağ-Sol Beyin

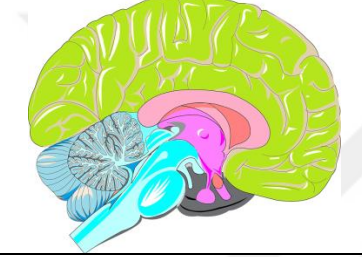
İnsan beyni sağ ve sol olarak iki yarım küreye ayrılmıştır. Sol yarımküre baskın olan bireyin sözel anlatımı daha baskındır, çoğunlukla zaman kavramına hâkim, öğrenilenlerin düzenli bir sırada devamını arzulayan bir öğrencidir, analitik ve mantıksal düşünme ve akılcıdır. Sağ yarım küresi baskın olan birey hayatlarını sözel bir anlatımla kolaylıkla aktaramaz, çok iyi bir uzamsal hafızaya sahiptir. Birey, ayrıntıya bakmaksızın tümü özümsemeye eğilimlidir (Caine ve Caine, 2002; Given ve Deporter, 2015).

Beynin işleyişinin tümüne bakmak gerekir. Her yarımkürenin farklı işlevleri de olsa beyin bütün halde işlemektedir. Beynin yarımkürelerinde birçok işlevsel ve anatomik görevler olsa da beynin sol ve sağ yarımküreleri bütün bir sistem içinde işlemektedir. Beyindeki iki

yarımküreyi kullanmak beyin kapasitesini artırır. Etkili ve hızlı bir öğrenim iki beyin bölgesinin de birlikte kullanımı ile gerçekleşir (Duman, 2015).

Üçlü beyin kuramı

İnsan beyni, evrendeki en kompleks kütle olarak bilinmektedir. Sağlıklı bir vücutta ve uyarıcı bir çevrede bulunan beyin bir yüzyıla yakın aktif biçimde işlemektedir. 1960'lı yıllarda Maclean tarafından yapılan açıklamaya göre art arda gelişmiş olan beyin üç ana yapıdan meydana gelmektedir (Duman, 2015); kök veya sürüngen beyin, limbik sistem veya memeli beyni, neocortex veya düşünen beyin. Beynin her bir bölümü, farklı işlevlerden sorumludur (Given ve Deporter, 2015).

	Kök veya Sürüngen Beyin	Limbik Sistem veya Memeli Beyni	Neocortex veya Düşünen Beyin
	Duyusal motor işlevler Yaşama Savaşan veya kaçan	Hisler/duygular Hafıza Biyoritm Bağıklık sistemi	Akılcı düşünme Mantık Amaçlı davranış Dil Yüksek zekâ

Şekil 1.3. Üçlü Beyin

Bu katmanlardan her biri farklı görevlere sahip olsa da üçünün de birbiriyle önemli bir etkileşimi vardır (Caine ve Caine, 2002).

- Kök veya sürüngen beyin, hayatta kalmayı ve bedeni kontrol etmeyi sağlayan alt beyin olarak isimlendirilir.
- Limbik sistem veya memeli beyni, beyindeki duyularla ilgilenen bölümdür. Hisleri, dinlenmeyi, hormonları, beslenmeyi yönetir.
- Neokorteks veya düşünen beyin, mantıksal beyin olarak değerlendirilir. Okuma, plan yapma, çözümleme, sentezleme, değerlendirme yapma, sorun çözme ve duygu kontrolü sağlama gibi üst düzey düşüncelerin gerçekleştiği bölümdür (Duman, 2015).

Öğrenme stili

Öğrenme stilleri kavramı, 1960 senesinde Rita Dunn tarafından öne sürülmüştür. Dunn, öğrenme stilini, bir öğrenenin karmaşık ve yeni bilgileri öğrenmeye hazırlanırken kendilerine has yolları işe koşmaları olarak tanımlamaktadır (Boydak, 2008). Ayrıca

öğrenme stilleri, birey olmadaki en önemli noktalardan biridir; bireyin öğrenirken ve insanlarla ile iletişim halindeyken onlarla benzer taraflarını ve kendini ayıran özellikleri ortaya koyması olarak tanımlanmaktadır (Given, 1996).

Kuantum öğrenme çalışmalarında farklı öğrenme stillerine yer verilmektedir. Bunların başında fiziksel modeller grubuna giren ve duyularımızı baskın kullanmamıza göre sınıflayan modeller gelmektedir. Buna göre insanlar görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olarak gruplandırılmaktadır (Given, 1996).

- Görsel: Görerek öğrenir.
- İşitsel: Duyarak öğrenir.
- Kinestetik: Hareket ederek, yaparak ve dokunarak öğrenir.

Öğrenme stili; bilgiyi algılama, düzenleme ve işleme şekillerinin bir derlemesidir. Hangi stile sahip olduğunu anlamak için günlük yaşamla ilgili birkaç soru sorulabilir (Deporter ve Hernacki, 1992):

Tablo 1.2. “Bir şeyi monte ederken nasıl bir yol takip edersiniz?” Sorusu

Öğrenme stili	Cevabınız
Görsel	Talimatları izleyerek, kılavuzu okuyarak
İşitsel	Başka birinin sana anlatmasıyla
Kinestetik	Kendim bir araya getirmeye çalışarak

Görsel, işitsel ve kinestetik insan özelliklerini bilmek en iyi modele yoğunlaşmaya yardım eder. Bu amaçla basit sorular sorularak öğrenme stiline farkına varılabilir (Deporter ve Hernacki, 1992):

Tablo 1.3. Öğrenme Stiline Göre Sorulacak Sorular

Öğrenme stili	Tercihi
Görsel	Telefonda konuşurken karalama yapar mısın? Hızlı konuşur musun? Yönleri duymak yerine haritayı görmeyi mi tercih edersin?
İşitsel	Kendinle konuşur musun? Kitap okumak yerine dersi veya semineri mi tercih edersin? Yazmak yerine konuşmayı mı tercih edersin?
Kinestetik	Hareket ederken ve yürürken daha iyi mi düşünürsün? Konuşurken çok fazla jest yapar mısın? Sakin otururken zorlanır mısın?

Kullandıkları kelimeler ve konuşma hızlarına dikkat edildiği takdirde insanların öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olunabilir (Deporter ve Hernacki, 1992):

Tablo 1.4. Öğrenme Stiline Göre Kullanılan Kelimeler ve Konuşma Hızları

Öğrenme stili	Tercihi
Görsel	Bir konuşmada genelde “Gördüğüm kadarıyla...”, “Bence iyi görünüyor” gibi kelimeleri tercih eder. Konuşma hızı yüksektir.
İşitsel	Bir konuşmada genelde “Söylediklerini dinliyorum...”, “Kulağa hoş geliyor” gibi kelimeleri tercih eder. Konuşma hızı normaldir.
Kinestetik	Bir konuşmada genelde “Gördüğüm kadarıyla...”, “Bana iyi hissettiriyor.” gibi kelimeleri tercih eder. Konuşma hızı yavaştır.

Çoklu zekâ kuramı

Nöropsikoloji ve gelişim alanında bilim adamı olan Gardner, zeka hakkındaki geleneksel görüşü inceledikten sonra kişilerin biliş kapasitesini incelemeye başlamıştır. 1983’te basılan “Frames of Mind (Zihin Çerçevesi)” eserinde yedi farklı evrensel zeka türü ileri sürmüştür; sonrasında da sekizinci zeka türü olarak doğacı zekayı önermiştir (Bümen, 2011).

Doğumdan itibaren insan beyninde bütün zekâ türleri mevcuttur. Yaşamın ilk yedi yılında doğru koşullar sağlandığında bu zekâ türleri kendilerini gösterir:

- Düşük nöro yapılar daha yüksek seviyeye enerji akışı sağlayacak biçimde yeterince geliştirilmeli,
- Çocuk fiziksel ve duygusal olarak güvenli hissetmeli,
- Uygun uyarıcıyı sağlayacak bir model olmalıdır.

Gardner’ın öne sürdüğü sekiz farklı zekâ türü:

Matematiksel/mantıksal	Görsel/uzamsal	Müziksel/ritmik	Özedönük/içsel
Dilsel/sözel	Kinestetik/teknik	Kişilerarası/sosyal	Doğacı

Şekil 1.4. Gardner’ın zeka türleri

Gardner (2001; akt; Yalın Uçar, 2015: 307), sonradan varoluşsal zekâyı 9. zekâ türü olarak eklemiştir. Zeka boyutları, birbirinden çok uzak görülse de birey bir etkinlik esnasında birden fazla zeka boyutundan aynı anda yararlanabilir (Yalın Uçar, 2015).

Bütüncül (holistik) eğitim

Bütüncül öğrenme, öğrenen öğrenmelerini ve zihinsel gelişimini artıran, öğrenenlerin bireysel çalışmalarını birleştiren metotları içeren, dersteki konuyu kendi

yaşantıları ile birleştirmelerini sağlayan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bütüncül öğrenme anlayışına göre; her öğrenende doğuştan gelen bir öğrenme potansiyeli olduğunu, bilginin kültürel içerikle anlam kazandığını ve ruhsal bilgilerin de değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Öğrenenler için öğrenme, hayatları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmalı, yalnız akademik ilerleme değil toplumsal, fiziksel ve manevi ilerleme de önemli görülmesi gereken değerleri içermelidir. Kuantum öğrenme modelinde, öğretilecek beceriler içerisinde olan mükemmelliğin sekiz anahtarı içerisinde yer alan “dengeli ol” prensibi bütüncül öğrenme ile örtüşmektedir (Demir, 2006).

Duygusal zekâ

Sadece bilişsel yeteneklere dayandırılan zekâ kavramının, aynı zamanda bireyin çevreye uyumu ve kendi dışındaki kişilerle ilişkisi ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal zekânın bir alt boyutu olan akademik başarıyı destekleyen duygusal zekâ; bireyin kendisi ve çevresindekileri izlemesi, değerlendirmesi ile süreçte elde edilen bilgiyi ve düşünciyi davranışlarına yansıtabilme becerisi olarak tanımlanır (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin; yapabilme inançları, duyguları kontrol etme ve kaygı, endişe gibi olumsuz duygular ile baş edebilme becerileri artarak yüksek kalitede yaşam süren başarılı bireyler oldukları görülmüştür. Duygusal zekâ gelişiminde eğitimin, kalıtım gibi hayati bir rolü olduğu ve duygusal zekânın öğrenilebildiği araştırmalar ile ortaya koyulmuştur (Goleman, 1998). Öğrenenlerin farklı görüşlerini değerlendirme, arkadaşlarına karşı empati geliştirme, arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine anlayış gösterme, karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri geliştirme, grupla çalışma ve etkili iletişim gibi becerilerin geliştirilmesi ile duygusal zeka geliştirilebilir. Kuantum öğrenme ortamlarında, özellikle iletişim ve yaşam başarısında zihinsel becerilerin yanında duygusal olarak da kişisel gelişimin gerektiği, iletişimdeki birçok problemin karşı tarafın duygularının ve bireyin kendi duygularını tam olarak tanımamasından kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Demir, 2006).

Deneyimsel öğrenme

Kolb (Evin Gencel, 2007)’a göre birey yaşadığı deneyimler vasıtasıyla yeni bilgileri öğrenir. Öğrenmeyle birlikte bireyde değişme meydana gelir ve birey farklı alanlarda gelişir. Öğrenmeden, değişimden ve gelişimden oluşan bu süreçte ilk evre “şimdiyi burada deneyimleme” evresidir. Deneyim ile öğrenme döngüsü dört aşamadan oluşmaktadır (Evin Gencel, 2007):

- Somut deneyimleme (hissetme) yönü güçlü bireyler, öğrenmelerine yönelik dönüt aldıkları ve tartışmalara katıldıklarında öğrenmeleri daha kolay ve etkili olur.
- Yansıtıcı gözlemlleme (izleme) yönü yüksek bireyler, açıklanan görevlerde etkin biçimde çalışarak deneme-yanılma yöntemiyle etkili biçimde öğrenebilirler.
- Soyut kavramsallaştırma (düşünme) yönü baskın bireyler, bilgiyi elde etmede nesne ve sembollerini kullanma eğilimindedir.
- Aktif deneyimle (yapma) yönü gelişmiş bireyler ise projelerle, uygulama gerektiren etkinliklerle, grup tartışmalarıyla daha etkili öğrenim sağlarlar.

Metaforik öğrenme

TDK (2017)'ya göre metafor, bir sözcüğü ya da kavramı kabul gören ilk anlamı dışında farklı manalara gelecek şekilde kullanma demektir. Eğitimde, metaforik öğrenme sayesinde öğrenen bildiği bir olay ile yeni öğreneceği bir bilgi arasında ortak noktaları kullanarak bu bilgiyi anlamaya çalışır (Lawley ve Tompkins, 2017). Üç tür metafor vardır (Eszter, Nucz ve Zoltán Kövecses, 2016);

- Basit metaforlarda, bir nesne doğrudan başka bir nesneye benzetilir, gözün fara benzetilmesi gibi.
- Öyküleştireilmiş metaforlarda, durum ve olaylar farklı durum ve olaylara benzetilir, organlarımızın bir makineye benzetilmesi gibi.
- Oyunlaştırılmış metaforlarda, durum ve olaylar oyunlaştırılıp açıklanır, beynin bir yöneticiye benzetilmesi gibi.

Canlandırma

Zihinde canlandırılan her şey gerçek hayatta da aynıdır. Bu durum hayatı istenilen biçimde devam ettirebilme imkânı verir. Hayatın önemli bir kısmını oluşturan tecrübelerin kaynağı kişiye dayanmaktadır. Bilinçli bir biçimde zihinde bir olay canlandırıldığında, bilinçaltı bu deneyimi gerçek gibi algılayarak, deneyimi gerçekte de oluşturmaya şartlanmış olur. Canlandırma sayesinde meydana gelen tecrübelerin gerçekliği beyin tarafından belirlenemez. Beyin zihinde meydana gelen canlandırmaları gerçek gibi deneyimler (Deporter, 2006). Sevilmeyen olumsuz durumları, olumlu durumlara dönüştürmek için de canlandırma tekniğinden yararlanılabilir. Deneyimlenen olumsuz durumların olumlu halleri

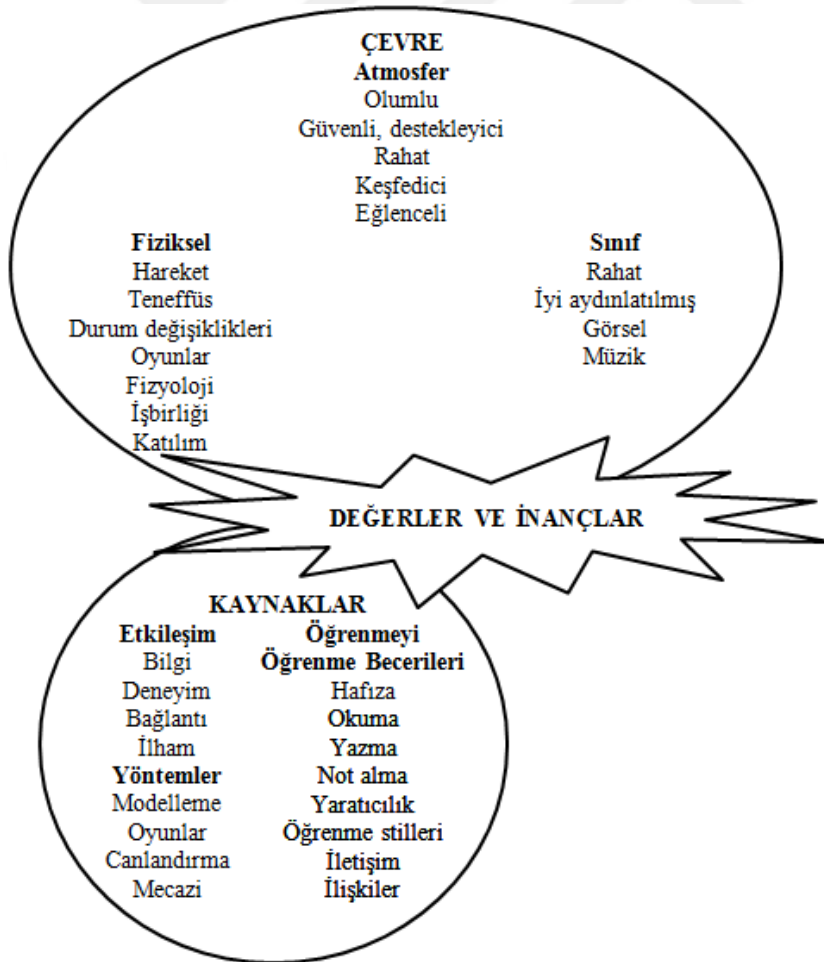
zihinde canlandırılabilir. Sonuçta; herhangi bir arzunun zihinde canlandırması yapılarak o an yaşanılabilir (Yılmaz, 2004).

Oyun

Bu teknik sayesinde, serbest bir oyun alanında oynayan çocukların davranış ve duyguları gözlemlenerek incelenebilir. Çocuklar farklı malzeme ve oyuncaklarla ilgilenirken onların kendilerince kurguladıkları oyun düzen ve kuralları, oyuncakları kullanma tarzları ve oyuncaklar arasındaki ilişkiler onların duygu ve düşüncelerini, temel gereksinimleri, sevgileri, hedefleri konusunda ipucu verebilir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).

1.1.4.2. Kuantum öğrenmenin bileşenleri

Kuantum öğrenme, etkililiği bütün yaşlarda kanıtlanmış öğrenme yöntem ve felsefelerinin birleşimidir (Deporter ve Hernacki, 1992):



Şekil 1.5. Kuantum Öğrenmenin Bileşenleri

Kuantum öğrenme modeli öğreneni tüm nitelikleriyle merkeze alan, bireysel farklılıklarını dikkate alan, çok yönlü düşünebilmeyi amaçlayan ve bu süreçte öğretmenin de etkili öğretim geliştirmesini gerektiren bir anlayışla eğitim uygulamalarının gerçekleşmesini vurgulamaktadır. Bu yönde ders programlarının hazırlanması ve uygulanması yüksek başarıyı ifade etmektedir (Deporter, 2006).

Kuantum öğrenme (Deporter ve Hernacki, 1992; Ayvaz Tuncel, 2011);

- İnançlar, prensipler, anlaşmalar ve yönergeler ilişkili sağlam “temeller”,
- Güven, kişisel hisler, samimiyet ve dürüstlüğün bulunduğu “ortam”,
- İlgi çekici ve dinamik eğitim programı “tasarım”ı,
- Öğrenmeyi artıran destekleyici “çevre” üzerinde yapılandırılmıştır.

Temeller

Mükemmeliğin sekiz anahtarına odaklanır ve bu mükemmellik anahtarları bireylerin tutumlarının gelişmesinde de oldukça önemli yere sahiptir (Ayvaz Tuncel, 2011; Deporter, 2006; Ekici, 2013; Given ve Deporter, 2015):

Bütünlük	Hatalar başarıya yol açar	Güzel amaçla konuş
	Hedefine odaklan	
	Kararlılık	
	Sahiplik	
	Esneklik	Denge



Şekil 1.6. Mükemmeliğin Sekiz Anahtarı

- Bütünlük: Davranışlarınızda güvenilir ve samimi olun. Duygularınız bir bütün oluştursun. Davranışlarınız değerlerinizle örtüşsün. Yaptığınız ve söylediğiniz her şeyde olumlu değerlerinizi gösterin.
- Hatalar başarıya yol açar: Hatalar bize başarılı olmamız için neye ihtiyacımız olduğunu gösterir. Yalnızca sonuçlar ve geri bildirimler önemlidir. Başarıya nasıl ulaşacağını biliyorsan her şeyden faydalanabilirsin. Hatalardan ders çıkarın. Hataları, bizlerin öğrenmesi, büyümesi ve gelişmesi için gerekli bilgileri sağlayan dönütler olarak yorumlayın.

- **Güzel amaçla konuş:** Konuşurken olumlu bir dil kullan, doğrudan iletişim kurup samimi ve dürüst olun. Karşınızdakini incitmekten kaçının. Konuşmadan önce biraz düşünün. Niyetinizin iyi, kelimelerinizin de samimi olduğundan emin olun.
- **Hedefine odaklan:** Yaptığınız işe odaklanın ve işinizde en iyisini yapmaya çalışın. Her etkinlikte bütün gücünüzü verin. Olumlu bir tutuma sahip olun.
- **Kararlılık:** Verdiğiniz sözlerinizin ve verilen ödevlerinizin takibini yapın; Hedeflerinizden sapmayın. Sonuca ulaşmak için yapılması gerekenleri atlamadan yapın. Hayallerinizi gerçekleştirin. Olumlu bir tutum sergileyin.
- **Sahiplik:** İşinizi, hedefinizi, yaptığınız seçimleri ve sonuçları sahiplenin. Sonuca ulaşmak için sorumluluk almaktan kaçınmayın. Eylemlerinizin sorumluluğunu alın. Düşünce, duygu, kelime ve eylemlerinizden sorumlusunuz.
- **Esneklik:** Hedeflediğiniz çıktıları elde edebilme amacıyla yeniliklere ve yeni stratejilere açık olun. Bazı şeyleri farklı yapın. Nerede sıkıntı yaşadığınızı farkedin ve amacına ulaşmak için yaptığınız şeyi değiştirmeye istekli olun.
- **Denge:** Zekanızı, bedeninizi ve ruhunuzu dengede tutun. Üç farklı alanda da gelişiminizi gerçekleştirmek için zaman ayırın. Yaşamınızı en iyi şekilde sürdürün. Hayatınızda anlamlı ve önemli olan şeylere odaklanırken kendinizi ve başkalarını ihmal etmeyin. Yaptığınız seçimler sayesinde zihninizi, vücudunuz ve ruhunuz manevi doyuma ulaştığında manevi doyuma ulaşırsınız.

Tablo 1.5. Mükemmelliğin Sekiz Anahtarına Alternatif Tanımlar

Anahtar	Tanımı	Anlamı
Hedefine odaklan!	Dikkatini ver	Olumlu tutum takın ve vaktini zekice kullan.
Sahiplik	Söylediğiniz ve yaptığınız şeylerin sorumluluğunu alın	Doğruyu söyleyin ve başkalarını suçlamayın.
Güzel amaçla konuş	Konuşmadan önce düşünün	Sözleriniz yapıcı olsun, karşınızdakini incitmesin.
Kararlılık	İşinizi gerçekleştirin	Harekete geçin ve pes etmeyin.
Hatalar başarıya yol açar	Hatalardan ders çıkarın	Eğer bir şeyler öğreniyorsanız hata yapmanızın hiçbir sakıncası yoktur.
Bütünlük	Doğru olanı yapın	Ne olursa olsun doğrusunu yapın.
Esneklik	Bazı şeyleri farklı yapmaya istekli olun	Her zaman istediğiniz şeyi elde edemezsiniz. Farklı şeylere de açık olun.
Denge	Önemli olan şeylere odaklanın	Zihninizi geliştirmeyi, vücudunuzun sağlıklı olması ve kalbinizin neşeye dolması için bir şeyler yapın.

Kaynak: Given ve Deporter, 2015

Ortam

Öğrenenlerin dikkatlerini çeken ve onlara güven hissi veren yaklaşımlar önemli yer tutar. Sınıfın etkili yönetimindeki başvurulan yaklaşımlar, dikkat toplama teknikleri ve öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine etkili katılımlarında motivasyonun sağlanması “ortam”da yer alan diğer değişkenlerdir. Kuantum öğrenmede ilk olarak öğrenenlerin deneyimleri ile içerik arasında bağ kurulur (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015).

Tasarım

Dersin tasarımı, içeriğin etkili kılınmasındaki çalışmalara ve içeriğin çerçevesinin yapılandırılmasına odaklanmaktadır. Eğitim programı, öğrenenin ilgisini ve etkin katılımını destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Bilginin küçük parçalara ayrılarak öğretilmesi ve sınıfın birden fazla duyuya hitap edecek biçimde düzenlenmesini kapsamaktadır (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015).

Çevre

Beyin, çevresinden sürekli uyaranları alır ve odaklanabilmek için sürekli farklı noktaları seçmektedir. Kuantum öğrenme, bazı faktörlere odaklanarak aktif öğrenimi destekleyen fırsatlar yaratır; oturma düzeni, merak uyandıracak ve içeriği güçlendirecek çevresel faktörler, ışıklandırma, sıcaklık, düzen/temizlik, durum yönetimini ve ilgi merkezini destekleyecek müzik kullanılması gibi. Çevreyle ilgili bu özellikler üç başlık altında toplanmıştır (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015):

- Fiziksel: Öğrenenlerden oluşan bir ortamda kişisel arası etkileşim ve işbirliği ile ilgilidir. Öğrenenin aktif olması amaçlanır.
- Atmosfer: Öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal riskler alabilecekleri güvene sahip oldukları olumlu ve hoşgörülü bir sınıf iklimi ile ilgilidir.
- Sınıf: Sınıfın fiziki durumunu destekleyen ve öğrenmeyi zenginleştiren bir alan amaçlanmaktadır.

1.1.4.3. Kuantum öğrenmenin ilkeleri

Kuantum öğrenmede beş ana ilke vardır. Bu ilkeler, kuantum öğrenmenin

gerçekleşmesinde önemli yere sahiptir (DePorter, Reardon ve Nourie, 1999):

- Dersin tasarımı, sınıf ve beden dili öğrenme ortamında yer alır. Uygun bir sınıf ortamında yeterli ışık, konuya ve öğrenen dikkatine uygun renkler, olumlu tutum geliştiren görseller, bitki ve rahatlatıcı müzik bulunur.
- Yapılacaklar, amacına uygun olmalıdır. Sınıf orkestra gibidir ve dersler uyumlu bir düzende işler.
- Bilgileri ilişkili yapılarla kavransak öğrenmede başarılı olunabilir. Bilgiler, önceki bilgilerle ilişkilendirilirse öğrenmede kalıcılık sağlanabilir.
- Öğrenmede, her zaman risk vardır. Ancak sınıf ortamı eğlenceli hale getirilirse öğrenme daha kolay gerçekleştirilebilir. Öğrenen, bu ilkeyi takip ederse kendini güvende hisseder ve başarılı olur.
- Bir şey öğrenilecek değerdayse kutlanılmaya da değerdir çünkü yerinde dönütler öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar da geliştirir.

1.1.4.4. Kuantum öğrenme düzeni

Kuantum öğrenme ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve bir öğretmenin sınıfında kuantum öğrenmeyi uygularken dikkat edeceği öğrenme düzeni vardır (Ayvaz Tuncel, 2011; Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999; Ekici, 2013):

1. Yakalama: Öğrencilerin merak duygularını uyandırmak için dikkat çekici bir giriş yapılır ve konuya ait detaylı bilgi vermeden önce öğrenenler hedeflerden haberdar edilir.

2. İlişkilendirme: Öğrencilerin, önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmelerine yarayacak ve konuya giriş niteliğinde bir etkinlik yaptırılır.

3. Etiketleme: Öğrencilerin konuya dikkatleri toplandıktan sonra öğrenenlerin yaşamlarıyla ilişkisi tartışılır. Bu aşamada öğrenenler öğrendikleri yeni bilgiyi etiketlemeye, sıralamaya, sınıflamaya ve tanımını yapmaya çalışır.

4. Gösterme: Öğrencilere, öğrendikleri bilgileri farklı durumlara uyarlayacakları etkinlikler sunulur. Öğrenciler, bildiklerini yeni durumlarda kullanabildiklerini gördükçe güven kazanırlar.

5. Tekrarlama: Bilgiler, öğrencilerin bilgiyi iyice kavramalarını sağlayacak biçimde

etkinliklerle tekrarlanır. Bilgilerin tekrar edilmesi öğrencilerdeki sinir bağlarını sağlamlaştırıp kalıcı öğrenmeyi sağlar.

6. Kutlama: Öğrenilen bilgi değerli olduğundan öğrenme olayı kutlanır. Öğrencinin emeği, titiz çalışmaları ve başarısı ödüllendirildiğinde öğrenmeye ve öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirir.

1.1.4.5. Kuantum öğrenme için ortamı hazırlama

Kuantum öğrenme için öncelikle ortamın kuantum öğrenmeye uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Deporter ve Hernacki, 1992):

- Rahat ve dinlendirici bir atmosfer yaratılmalı.
- Rahatlatıcı, uyarıcı ve odaklayıcı müzik kullanılmalı.
- Farklı müzik türleriyle farklı havalar yaratılmalı.
- Olumlu tutumu sürdürmek için görsel hatırlatıcılar kullanılmalı.
- Öğrenenlerin çevresiyle etkileşim içinde olabileceği bir ortam oluşturulmalı.

Kuantum öğrenme için hem fiziksel hem de duygusal olarak uygun bir çevre yaratılmalıdır. Yapılması gerekenler bir listede kontrol edilmelidir (Deporter ve Hernacki, 1992).

Kuantum Öğrenme Ortamının Öğeleri	Kontrol
Mobilya- tipi ve düzenlemesi	☐
Işıklandırma	☐
Müzik	☐
Görseller-posterler, resimler, bülten tahtası	☐
Gereçlerin yerleşimi	☐
Sıcaklık	☐
Bitkiler	☐
Rahatlık	☐
Genel hava	☐

Şekil 1.7. Kuantum Öğrenme Ortamı İçin Kontrol Listesi

Motivasyonun kolaylıkla sağlanacağı ortamlar düşünülmelidir. Bu bir okul sırası, bir çalışma odası ya da özel bir yer olabilir. Bazı öğrenciler düzensiz alanları sever. Mutfak masasında çalışırlar, rahat bir koltukta kitap okurlar ya da her şeyin gözlerinin önünde olduğu bir alanda/masada çalışmayı severler. Her öğrenen kendi enerjisini en üst seviyeye çıkarabileceği ve çalışmasına odaklanabileceği alanlarda çalışmayı isterler. Bu yüzden sınıf

ortamı da bu öğrenenlerin rahat edebileceği biçimde düzenlenmelidir (Deporter, 2006; Deporter ve Hernacki, 1992).

Kuantum öğrenme çevresinde müzik çok önemli bir yere sahiptir. Zihin yoran çalışmalarda, nabız ve kan basıncı artmaktadır. Beyindeki dalgalar, hızlanır ve kaslar sıkışır. Rahatlama ve meditasyon esnasında, nabız ve kan basıncı düşer ve kaslar gevşer. Normalde tamamen rahatlandığında dikkat toplanması veya dikkatle çalışıldığında rahat olunması zor olur. Zorlayıcı zihinsel etkinlikler gerçekleştirilirken öğrenenleri rahatlatmanın yolları aranmıştır. Deneysel çalışmaların ardından çözümün müzikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzikle başlatılmış rahatlama, zihni açık tutmakta ve odaklamayı sağlamaktadır. Bu duruma olanak sağlayan en etkili müziğin, Bach, Handel, Pachelbel ve Vivaldi'nin müzikleri gibi barok müziklerin olduğu ileri sürülmüştür (Deporter, 2006; Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999); .

Yorucu zihinsel çalışmalar esnasında müziğin olduğu ve müziğin olmadığı ortamlarda insan bedeni farklı tepkilerde bulunur (Given ve Deporter, 2015):

Müziksiz bir ortamda zihin yoran etkinliklerde;

- Beyin dalgaları hızlanır.
- Kaslar gerginleşir.
- Nabız ve kan basıncı artar.

Uygun müzikli bir ortamda zihin yoran etkinliklerde;

- Beyin dalgaları yavaşlar.
- Nabız ve kan basıncı düşer.
- Kaslar gevşer.

Çalışma ortamında bulunan birey hakkındaki olumlu anlara sahip nesneler potansiyeli ve gücü bireylere sürekli hatırlatır. Bunlar alıntılar ve sloganlar, kazanılan sertifikalar ve ödüller olabileceği gibi hedefe ulaşılan yarışmaya ve mezuniyete ait fotoğraflar veya hatıralıklar da olabilir. Ayrıca yakınlarından gelen notlar, hediyeler ve kartlar da bireyler üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Olumlu bir havaya sahip olunduğu takdirde yapılması gereken işler daha hızlı biçimde gerçekleştirilebilir (Deporter ve

Hernacki, 1992). Zenginleştirilmiş bir çevrede öğrenenlerde problem çözme becerileri gelişir. Yoksul bir çevre yavaş öğrenen ve ilgisiz öğrenenlere neden olur. Çevreyle ne kadar etkileşime geçilirse, zorlayıcı durumlarla baş etmede daha yetenekli olunabilir ve yeni bilgi daha kolay elde edilebilir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999). Gerçekleştirilen etkinlikte başarısızlığın da başarı kadar normal olduğu belirtilmelidir. Başarısızlıkta alınan dönütler, başarıya götürmektedir. En büyük başarısızlık, denemeyi bırakmaktan kaynaklanır. En iyi hedeflendiği takdirde, en iyi gerçeğe dönüşmeye başlar (Deporter, 2006). Zihni kontrol etme, bedeni kontrol etmekle mümkün olur. Vücudun duruşu, hareketi beyne de fiziksel görünüm hakkında sinyal gönderir. Bu yüzden, enerjiyi üst seviyeye çıkarmak için önce bedenin buna hazır hale gelmesi gerekir. Bu durum basit bir örnekle somutlaştırılabilir (Deporter ve Hernacki, 1992):

Öncelikle;

- Sandalyede vücudunuzu salın,
- Başınızı eğin, kollarınızı bağlayın.
- Surat asın, gözlerinizi kısın
- Mutlu ve iyimser hissetmeye çalışın.

Sonra;

- Sandalyenizde dik oturun,
- Başını ve omuzlarınızı geriye atın,
- Gülümseyin ve gözlerinizi iyice açın
- Şimdi de üzgün ve karamsar hissetmeyi deneyin.

Her iki durumun da ne kadar zor gerçekleştiği kolaylıkla fark edilebilir.

1.1.4.5. Kuantum öğrenmede beceri ve teknikler

Okullar, öğrenenlerde başarıyı artıran ama bilgi içerikli olmayan teknikler vardır. Bu teknikler, akademik beceriler ve yaşam becerileri başlıkları altında toplanabilir (Deporter ve Hernacki, 1992).

Akademik beceriler

Kuantum öğrenme modeline göre öğrenenlerin öğrenimlerini kolaylaştıracak bazı akademik becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler sayesinde kendi öğrenmelerinden sorumlu olacaklar, bilgiyi düzenleyip kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerdir (Given ve Deporter, 2015).

Çalışma stratejileri: Öğrenme stillerine uygun strateji belirleme, problem çözme becerisini geliştirerek sorunları daha etkili ve kısa sürede çözme, çalışma ortamını kişisel özelliklere ve öğrenme stillerine göre uygun hale getirme, zamanı etkili kullanma, düzenleme becerileri ile etkili ve verimli çalışabilme (Deporter, 2006).

Kuantum yazma: Beynin yazma ile ilgili kapasitesini dilbilgisi ve noktalama işaretleri gibi kurallarla kısıtlamadan renkli kalem ve işaretler kullanarak yazmadır. Bu beceride en çok kullanılan teknikler, hızlı yazma tekniği ve salkımlama tekniğidir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).

- Hızlı yazma tekniği: Yazı yazarken, sol beyin yazdıklarımızı ve yazacaklarımızı kontrol eder. Hızlı yazma tekniğinde ise sağ beyin devreye girer. Belli bir süre zarfında bütün düşünceer kağıda aktarılır. Sonrasında değerlendirme işleme yapılarak yazı düzeltilir ve eklemeler-çıkarmalar yapılır. Böylelikle kısa sürede çok daha fazla şey yazılmış olur (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).
- Salkımlama tekniği: Bu teknikte, bütün fikir ve düşünceler değerlendirme yapılmaksızın kısa sürede kağıda dökülür. Sonrasında aktarılan düşünce ve fikirlere önem sırasına göre numara verilir ve sıralama yapılır (Deporter ve Hernacki, 1992).

Kuantum okuma: Bilginin sürekli arttığı ve değiştiği çağda çok fazla okumak gerekmektedir; ancak okunacak onca şey arasında etkili okuyabilmek beceri gerektirmektedir. Okuyucunun içsel güdüsünü harekete geçirmesi, odaklanarak alfa moduna geçmesi, gözleriyle veya elleriyle metnin farklı noktalarına odaklanarak okuma yapması gibi taktiklerle kuantum okuma becerisini geliştirebilir Bu beceriye sahip bireyin hızlı ve etkin okuması beklenir (Deporter, 2007c). Kuantum okumada, fiziksel ortam bireyin fiziksel ve zihinsel olarak rahat olabileceği ve okumasına yoğunlaşabileceği bir biçimde düzenlenir. Rahat bir ortamda birey, konuya daha etkili yoğunlaşır ve okuma süresi kısalmır.

Kuantum hafıza: Bu beceride amaç, hatırd tutma süreçlerinin hızlı ve kolay

olmasını sağlayarak bilgilerin kalıcılığını artırmak ve kelime öğretimini gerçekleştirmektir. Bu beceride en çok kullanılan teknikler: canlandırma, ilişkilendirme, sınıflandırma ve temel hafıza sistemi tekniğidir (Deporter, 2007a).

- Canlandırma tekniği: Bu teknikle odaklanılan bilginin zihinde görselleştirilmesi amaçlanır. Birey, bilginin olduğu ortamı, zamanı ve gerçekleşen eylemi zihninde canlandırarak anı yaşıyormuş gibi hisseder (Deporter, 2007a). Elektriğin keşfedilme anındaki şimşegi, yağmuru ve uçurtmayı zihinde canlandırarak bireyin anı hissetmesi ve heyecanlanması örnek verilebilir.
- İlişkilendirme tekniği: Yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurarak öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesi ve kalıcılığın artmasını sağlayan tekniktir (Deporter, 2007a). Bir akdeniz şehrinin tanıtımı izlenirken o şehirle ilgili daha önce bilinen bilgilerin akla gelmesi gibi (Adana-pamuk, Akdeniz, bodur bitkiler, Toroslar, sıcak ve nemli iklim...)
- Sınıflama tekniği: Bu teknikle, öğrenilen bilgiler belli gruplara, türlere ve fonksiyonlarına göre bir araya getirilir. Böylelikle sınıflar içi benzerlik ve ilişkiler ile sınıflar arası farklılıklar daha net görülebilir (Deporter, 2007a). Omurgalı hayvanların beş sınıfa ayrıldığında sınıflar arası benzerlik ve farklılıklarının daha kolay anlaşılması örnek verilebilir.
- Temel hafıza sistemi tekniği: Bilgiler, belirlenen düzen ve sıra ile uzun süreli hafızaya aktarıldığı takdirde ihtiyaç duyulduğu zaman geri çağrılmaları daha kolay biçimde ve kısa sürede gerçekleşir (Deporter, 2007a). Osmanlı padişahlarının tahta geçme sıraları göz önünde bulundurarak tarihsel olayların da krolonojik sıralamasının daha kolay hatırlanması örnek verilebilir.

Kuantum not alma: Etkili not almada ana amaç, üzerinde durulan konuyu ana hatlarıyla kağıda aktarmaktır. Bu amaçla kuantum öğrenmede en çok kullanılan teknikler zihin haritaları ve not ay tekniğidir. Bu iki tekniği diğer not alma tekniklerinden ayıran en büyük özellikleri not alma esnasında beynin hem sol hem de sağ yarım küresinin çalışmasıdır (Deporter, 2007b).

- Zihin haritası tekniği: Zihin haritası tekniğinde bir konu hakkında tüm bilinenler kağıda aktarılır ve bu bilgiler arasındaki bağlanlatılar resimler, semboller, renkler ve şekiller aracılığıyla görselleştirilir (Deporter, 2007b).

- Not ay tekniği: Not alma ve not yapma tekniklerinin baş harflerini alarak not ay adını alan bu teknikte süreç iki aşamda gerçekleşmektedir. İlk olarak okunan bir metinden veya dinlenen bir konuşmadan notlar yazar veya konuşmacı tarafından kullanılan şekliyle kağıdın bir tarafına aktarılır. Alınan notların, notu alan kişide oluşturduğu duygu ve düşünceler ise kağıdın diğer tarafına yazılır. Böylelikle beynin hem sol hem de sağ lobunun birlikte çalışmasıyla daha kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlanmış olur (Deporter, 2007b).

Yaşam becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerileri sayesinde bireyler bir ömür boyu kendi kişisel gelişimlerini gerçekleştirebilecekleri ilkeler edinirler ve bunları hayatlarında her alanda uygulayabilirler.

- Mükemmelliğin sekiz anahtarı: Bireylerin yaşamları ve sahip oldukları yaşam felsefelerinin temellerini düzenlemeleri için oluşturulan sekiz ilke vardır: Hedefine odaklan, sahiplik, güzel amaçla konuş, kararlılık, hatalar başarıya yol açar, bütünlük, esneklik ve denge (Given ve Deporter, 2015).
- İletişim ve arkadaşlık: Bazı işlerin gerçekleşmesi işbirliğine bağlıdır. Birey, çalışma grubunda etkili iletişim kurarak sorunların ve varsa çatışmaların çözümünü gerçekleştirebilir ve grupta olumlu bir aidiyet duygusu oluşur (Deporter, 2006).
- Yaratıcı problem çözme: Birey, bir sorunla karşılaştığında onu tanımlar, kaynağına iner ve çözer. Çözme aşamasını daha etkili ve farklı yollardan gerçekleştirmek için ise yaratıcı düşünmelidir. Yaratıcı problem çözme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin bir bileşimidir (Given ve Deporter, 2015).
- Liderlik becerileri: Birey, liderlik becerileri sayesinde kendi kararlarını hem takip eder, hem de takip etmesindeki nedenleri başkalarına anlamlı kılarak onlara liderlik eder. Böylelikle, hedefine giden yolda kolay destek bulabilir ve birlikte çalışarak daha kısa zamanda daha kolay biçimde istediği sonuçları elde eder (Deporter, 2006).
- Kendine güven: Birey, kendi özelliklerinin farkına varır ve bu özellikleri dolayısıyla oluşturduğu güven duygusuyla girişimlerde ve sosyal etkileşimlerde bulunabilir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).
- Sorumluluk: Farklı eylem ve işlerde alınan sorumluluklar sayesinde birey, o eylem

ve işini sahiplenir. Bu alanda daha iyi olabilmek için kendini geliştirme ihtiyacı duyar (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).

- Motivasyon: Motivasyon, kişiyi bir işi gerçekleştirmeye iten güçtür. Kişide bu güç ne denli fazla olursa, o işe daha fazla odaklanır ve sonuca ulaşmanın farklı yollarını arar (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).
- Açık hava dersleri: Baskılardan ve engellerden uzak bir çevre oluşturarak öğrenme hem eğlenceli hem de rahat gerçekleşir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).

1.1.4.6. Kuantum Öğrenmede Öğretmenlerin Rolü

Kuantum öğrenme modelinde öğretmenlerden sınıfı eğlenceli hale getirmeleri ve öğrenenler için en iyi öğrenme çevresini oluşturmaları beklenir. Kuantum öğrenmeyi uygulayacak öğretmenlerden (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999);

- Özellikle beyin temelli öğrenme ve öğretme,
- Öğrenilenlerin uzun süreli belleğe nasıl kaydedilebileceği ve nasıl geri çağırılabilceği,
- Öğrenmenin nasıl hızlandırılabilceği,
- Öğrenen katılımını artıran öğrenme teknikleri,
- Öğrenenlerinin davranışlarını nasıl değiştireceği,
- Öğrenme ve öğretmeye nasıl eğlence katılacağı,
- Eğitim programlarını geliştirebilmeyi,
- Öğrenme başarısını artırma,
- Olumlu bir sınıf ortamı oluşturma konularında bilgi sahibi olması ve uygulamaya dökebilmesi beklenmektedir.

1.1.5. Kuantum Öğretim

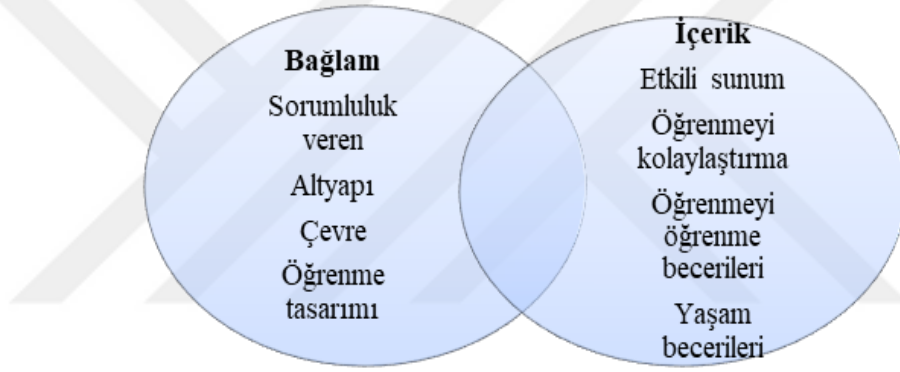
Kuantum öğretim, içerisinde eğlenceyi ve çok yönlü etkileşimi (öğrenci- öğrenci, öğretmen- öğrenci) barındıran etkinlikler planıdır. Kuantum öğretim, sınıf ortamındaki dinamik ilişkilere odaklanabilmeleri için öğretmenlere yol göstermektedir. Etkileşimler, öğrenenlerin başarılı olabilecekleri etkin öğrenme faktörlerini içermektedir. Bu etkileşimler,

hem bireyin kendindeki hem de arkadaşlarındaki enerjinin açığa çıkmasını sağlamaktadır (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).

Kuantum öğretimi gerçekleştirebilmeleri için öğretmenler; sınıf yönetimi, etkili sunum ve kolaylaştırıcı öğretim konularında eğitilir. Bunların yanı sıra öğretmenler; öğrenenlerin etkili öğrenmeleri, dil becerilerinin, sorumluluklarının geliştirilmesi, güdülenmeleri ve karakter eğitimi almaları konusunda bilgilendirilir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).

1.1.5.1. Kuantum öğretimin ilkeleri

Kuantum öğretim bir tür senfonidir. Bu senfoni, bir çok unsurun bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bu unsurlar, iki başlık altında toplanabilir (Ayvaz Tuncel, 2011).



Şekil 1.8. Kuantum Öğretim

Kuantum öğretimin ilkeleri (Ekici, 2013);

- Sınıfta her şey konuşulur.
- Yapılan/yapılacak her şey amaç içindir.
- Yeni bilgiyi öncelikle eski bilgiyle ilişkilendirin.
- Hedefe ulaşmak için sarf edilen her emeği fark edin.
- Yeni bilgiyi öğrenme değerli ise kutlamaya değerdir.

1.2. Yabancı Dil Öğretimi

Dil, kısa tanımlamalarla açıklanamayacak ölçüde karışık bir olgudur. Kültür, ekonomi, sosyoloji gibi birçok olgudan temelini almakta ve insanoğlunun en hayati ortak

paydası konumunda bulunmaktadır (Onan, 2013). Tarakçıoğlu (2012), dili düşünce ve duyguları doğrudan veya dolaylı olarak aktarmaya, ifade etmeye, anlamaya yardımcı bir anlatım aracı ve bir dilbilgisi sistemi içinde yapılandırılmış ses, işaret ya da hareketlerin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Brown (2007; akt., Reiss, 2012) yabancı dil yöntembiliminde doğrudan etkisi olan beş temel ilkedden bahsetmiştir:

- Anlamli öğrenme: öğrenmede kalıcılığı sağlamak için öğrenmeyi anlamli ve ilginç hale getirin.
- İçsel güdülenme: Öğrenmeyi ilgi çekici, harekete geçirici ve eğlenceli hale getirerek öğrencileri güdüleyin.
- Öğrenmeyi öğretme: Öğrencilere, öğrenme stratejilerini açıklayarak onlara öğrenmeyi öğretin.
- İletişim kurmaya isteklilik: Öğrencinin kendine güvenmesini sağlayarak, dili kullanma çabasını takdir ederek ve hatanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu belirterek iletişimi teşvik edin.
- Dil-kültür bağlantısı: Dil öğrenmeyi yeni bir kültürü de öğrenme olarak açıklayın.

Yabancı dil öğrenimi ekonomik, teknolojik, siyasi gibi sebeplerden her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Tarcan, 2004). Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarda yabancı dil öğretime ve programlarına eğilim, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlamıştır. Savaş sonrası bilim ve teknikteki hızlı gelişme ve ilerlemeler uluslararası ilişkilere yoğunluk kazandırırken, gençlerin en az bir yabancı dili bilerek eğitimin önemi ve ihtiyacı de o derece artmıştır (Demirel, 2012). Işık, (2013) yabancı dil bilmenin her zamankinden daha fazla önem arz etmeye başlamasını dünyanın hızla küçülerek küresel bir köy haline gelmesine bağlamaktadır. Coğrafi sınırların zamanla önemini kaybetmesi, bir iletişim aracı olan yabancı dil öğreniminin önemini artırmaktadır (Tarcan, 2004). Teknolojilerinin büyük bir hızla ilerlediği çağda yabancı dilin çok önemli bir iletişim aracı olduğu kabul görmektedir (Mirici, 2001). Yabancı dil bilmek; eğitim ve iş bulma konusunda büyük fırsatlar sağlamaktadır. Ayrıca dil öğrenme dünya vatandaşı olmayı sağlamakta ve farklı kültürleri anlamayı kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil eğitimi, gerek sosyo-ekonomik ve gerekse teknolojik yönden, bireylerin kendilerini geliştirmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Mirici, 2001). Bütün dünyada olduğu gibi yabancı dil öğrenimi Türkiye'de

de kendini geliştirmek isteyen bireyler için zorunlu bir ihtiyaç olmuştur (Tarcan, 2004). Ayrıca herhangi bir nitelikli mesleğe sahip olmak istedikleri zaman en az bir yabancı dil bilme zorunluluğu ile karşılaşmaktadırlar (Mirici, 2001).

Türkiye’de yabancı bir dil bilme, daima önemli ve öncelikli olmuştur (Demirbulak, 2008). Türkiye’de bütün dünya ülkeleri ve özellikle Avrupa ülkeleri ile ilişkileri yanında, bilim alanında ilerlemesi ve çağdaş uygarlığa ulaşması için vatandaşlarının bir yabancı dil bilmesi gerekmektedir. Kısa vadede ikinci, hatta üçüncü yabancı dil ihtiyacı da kaçınılmaz olacaktır (Mirici, 2001). Bugün dünyanın değişik ülkelerindeki bilim adamları özellikle dilbilimciler insanların daha az zamanda ve daha etkili bir şekilde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak için değişik teknikler üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir. Dünyadaki yabancı dil öğretim yöntemlerinin sayısının "kırk" civarında olduğu söylenmektedir. Ancak bu yöntemlerin birçoğu uygulamada yetersiz kalmaktadır. Bugüne kadar yabancı dil öğreniminde bilinçli veya bilinçsiz olarak değişik yöntemler uygulandı. Bu yöntemlerden hangisinin ne derece verimli olduğu tartışılabilir (Tarcan, 2004).

Türkiye’de yabancı dil eğitim programları geliştirilme çalışmaları 1968 senesinde Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliğiyle başlamıştır (Demirel, 2012) ve zamanla okullarımızda yabancı dil öğretimine verilen önem artmıştır. Okullarda yükseköğrenimle birlikte 10 yıl boyunca yaklaşık 700-800 saat yabancı dil dersi görüldüğünü belirten Tarcan (2004) 10 yıl okutulan yabancı dil dersinde öğrencinin sonuçta çok az bir yabancı dil bilgisi kazandığını ve bunca yıla ve emeğe karşılık elde kalanın çok anlamsız bir sonuç olduğunu vurgulamaktadır. Littlewood (1988:65; akt., Mirici, 2001), beynin daha esnek olduğu ve dil öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği bir kritik dönemi olduğunu ve bu dönemin ergenlik çağlarında son bulduğu için yetişkinlerin doğal öğrenme kapasitelerini yitirdiklerini ve dil öğrenmenin yapay bir süreç haline geldiğinden bahsederek yaş faktörünün ve beyin gelişiminin dil öğrenme üzerine olan etkilerini açıklamayı amaçlamıştır.

İngilizce öğretimi hem İngilizce öğrenen birey, hem de İngilizce öğreten öğretmen için de zor bir süreç halini alabilmektedir (Reiss, 2012). Birçok gelişmiş ülkede yabancı dil öğretiminde erken yaşlardan itibaren başlanmaktadır. Örneğin, yükseköğretim çağında yabancı dil öğretimi, Yunanistan ve Hollanda’da birinci sınıfta, İtalya ve Almanya’da üçüncü sınıfta, Danimarka’da beşinci sınıfta, İngiltere ve İspanya’da altıncı sınıfta ve Fransa’da yedinci sınıfta başlatılmaktadır (MEB Dış İlişkiler Gen. Md.lüğü, 1996:5-35; MEB APK Kurulu Başkanlığı, 1999:1-29; akt., Mirici, 2001). Yabancı dil öğrenimi,

çocukların yaşlarına, düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olarak seçilen materyaller yardımıyla gerçekleştirilerek hedeflenen dil kazandırılmalıdır. Yani, öğrencilere hep itici gelen ders kavramı yerini hobi kavramına bırakmalı ve dil öğretiminde çok önem taşıyan motivasyon ve öğrenme isteği yaratılabilmelidir (Mirici, 2001). 10-11 yaş çocuklukta yabancı dil öğreniminin en zor olduğu dönemdir. Bu zorluğun nedenlerinden biri dil öğrenimi üzerinde etkili olan duyu organlarının özellikle dil kulak sistemi veya insan beyninde bazı yapıların esnekliklerini, tazeliklerini yitirmelerinin sonucu olabilir. Söz konusu süreç çocukta bu yaşta yetişkinliğe doğru giden bazı fizyolojik ve psikolojik gelişmelere uyum sağlama probleminden de kaynaklanabilir. Çocuklarda cinsiyet farklarına göre ortaya çıkan gelişim durumları ve gelişim problemleri yabancı dil öğrenimini de etkileyebilir (Tarcan, 2004).

1.2.1. Yabancı Dilde Konuşma Becerisi

Yabancı dil öğretiminin gerçekleşebilmesi için dört temel becerinin edinilmesi gerekmektedir. Bunlar; okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır (Tanner ve Green, 2005). Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir (Onan, 2013). Sözlü iletişim becerilerinin iletişimsel yetkinlik kuramıyla birlikte önem kazanmasıyla birlikte konuşma becerisi İngilizce öğrenimindeki en önemli becerisi haline gelmiştir (Maxom, 2009). Konuşma becerisi, sözlü veya sözsüz sembolleri uygun bağlamlarda kullanarak hedeflenen anlam bütününe meydana getirme veya paylaşma yeteneğidir (Chaney ve Burk, 1998; akt., Dağtan, 2015). Konuşma becerisi, hem bilişsel zekâ hem de psiko-motor zekânın gelişimi ile bağlantılıdır (Demirel, 2007).

Açıklanan 2023 vizyonuna göre (MEB, 2018), İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanmalıdır. Özellikle yüz yüze iletişim, haberleşme, ticaret gibi eylemlerden dolayı günümüzde İngilizce öğrenimindeki en önemli becerilerden biri olan konuşma becerisi aynı zamanda edinimi de en zor beceridir (Maxom, 2009). Yabancı dilde konuşma becerisi her yaş grubu için konuşmanın doğasından dolayı çok zorlayıcı bir beceridir. Her ikisi de üretici (productive) beceriler olmasına rağmen konuşma becerisi yazma becerisinin aksine eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir (Gürbüz, 2013). Birey konuşurken birçok eylemi yerine getirmektedir. Yabancı bir dilde konuşabilmek için etkileşimi ve anlamlandırmayı sürdürebilme, konuşma gramerini kullanma, konuları başlatma, geliştirme ve değiştirme, konuşma sırasını bilme, konuşma

rutinlerini kullanma ve ortama uymak için tarzı değiştirme eylemlerini içermektedir (Gebhard, 2017).

Konuşma becerisindeki etkililiğin dört önemli temeli vardır (Celce-Mulcia, Brinton ve Snow, 2014):

- Akıcılık; konuşmanın kesintiye uğramadan devam ettirilebilmesiyle ilgili,
- Doğruluk; konuşmanın dilbilgisi kurallarına uygunluğu ile ilgili,
- Uygunluk; konuşmanın gerçekleştiği duruma göre resmiyet ve nezaket seviyesiyle ilgili,
- Gerçeklik; konuşmanın bağlama göre şekillenmesiyle ilgili; kimle, ne amaçla, nerede.

1.2.2. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı

Kaygı, kelime anlamı olarak genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusudur (TDK, 2017). Yabancı dil eğitimi uzmanları ve araştırmacıları kaygı ile yabancı dil ilişkisine vurgu yapmaktadırlar. Şahin, Seçer ve Erişen (2016), öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz algılarının yabancı dil performansları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, kaygının yabancı bir dili öğreniminde büyük bir engel teşkil ettiğinin farkındadırlar (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Cheng, Horwitz ve Schallert (1999), yaptıkları çalışmada dil kaygısının daha çok konuşma kaygısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Birçok öğrenci sahip oldukları yabancı dilde konuşma kaygısını davranışlarında göstermektedirler (Yaikhong ve Usaha, 2012). Yabancı dil öğrenimi, öğrencilerin psikolojik kaygılarıyla başlamaktadır. Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde alay edilme gibi bazı sorun ve endişeleri onu sürekli bir şekilde tedirgin edebilir (Tarcan, 2004). Bu kaygılar, konuşma becerisinin ve yabancı dil öğrenimini olumsuz biçimde etkilemektedir (Bekleyen, 2016). İlkokul çağındaki çocuklarda yetişkinlerde olduğu gibi hata yapma korkusu yerine yabancı dile açıklık söz konusu olduğundan kaygı düzeyi azdır; ancak bu yıllarda yaşanan sorunlar ilerleyen yıllarda öğrencilerin kaygı düzeylerinde artışa sebep olabilmektedir (Hanbay, 2009).

1.2.3. Öz-Yeterlik

Yeterlik, bireylerin gerçek kapasitelerinden çok yapabilecekleri konusunda geleceğe yönelik yargılarını içermektedir (Bandura, 1982). Öz-yeterlik ise Bandura'nın bireyin harekete geçme güdüsünün başlıca bir belirleyicisi olarak öne sürdüğü sosyal bilişsel kuramın (Bandura, 1993) temel bir elemanıdır. Kişinin düzenleme ve yerine getirme kapasitesi dair yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Bireylerin özyeterlik inançları, performans düzeylerinin güçlü birer belirleyicisi ve yordayıcısıdır (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Yapabileceklerine dair düşünce veya görevden kaçma eğilimi, bireyin kapasitesinin üzerinde veya altında performans sergilemesine neden olmaktadır (Bandura ve Locke, 2003). Kısacası kişinin bir görevi yerine getirmede sahip olduğu öz-yeterlik inancı kişinin performansını etkilemektedir (Zimmerman, 2000).

Öz-yeterlik kavramı, etkili bir dil öğreniminin de vazgeçilmesidir. Bireyin yabancı dil öğreniminde başarıya ulaşması için öz-yeterliklerini geliştirecek nitelikte öğrenme ortamları oluşturmak çok önemlidir (Erdem, 2007). Ayrıca birey, farklı bir dil öğrenirken kendi yeteneklerini değerlendirir. Eğer birey düşük bir algıya sahipse dil öğrenimi de zorlaşır (Templin, Guile ve Okuma, 2001). Yabancı dilde kendini öz-yeterli hissetmeyen birey, sınıfta etkinliklere katılmak istemeyecek, çalışmalarda geri planda olmayı tercih edecek ve performansı kendini öz-yeterli hissedenden öğrencilere göre düşük olacaktır.

Bandura (1977), öz-yeterlik inancının dört temel kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu kaynaklar aşağıda verilmektedir:

- Doğrudan deneyimler: Önceden deneyimlenen başarı, öz-yeterliğin ortaya çıkmasına yardımcı olurken başarısızlıklar bu inancın azalmasına neden olmaktadır. Örneğin; yabancı dil dersinde öğrenci bir metinde soruları doğru cevapladığında hissettiği başarı öğrencinin bir sonraki metinde kendini okuduğunu anlama becerisinde yeterli hissetmesini sağlayacaktır.
- Dolaylı deneyimler: Bireyin kendine benzettiği kişilerin deneyimlediği başarı veya başarısızlıklar öz-yeterlik inancının artmasına veya azalmasına sebep olur. Örneğin; yabancı dil dersinde bir öğrenci yabancı dilde konuşurken yaptığı hata sınıfta dalga konusu olursa buna şahit olan diğer öğrenciler de konuşma etkinlikleri esnasında kaygı duyabilir. Bu durum öğrencilerin konuşma becerilerinde kendilerini öz-yeterli hissedememelerine sebep olacaktır.

- Sözel ikna: Kişinin kendisine dair sözler, tavsiyeler ve teşvikler öz-yeterlik inancını etkilemektedir. Örneğin; yabancı dil dersinde bir öğrencinin yazmış olduğu kompozisyon, öğretmeni tarafından çok fazla eleştirilirse, kompozisyonun üzerinde çok fazla hata belirten notlar alınmış, karalamalar yapılmışsa öğrenci yazma becerisine olan güvenini yitirebilir.
- Psikolojik durum: Kişinin belli bir görevi yerine getirirken içerisinde bulunduğu fiziksel ve duygusal durum onun öz-yeterlik inancını etkilemektedir. Örneğin; öğrencinin aile içinde yaşamış olduğu gerilim yabancı dil dersinde dinleme etkinliklere odaklanamamasına ve başarısız olmasına sebep olacaktır. Bu durum öğrenciyi dinleme etkinliklerine ön-yargıyla yaklaşmasına ve kendini yeterli hissetmemesine sebep olacaktır.

2. BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan doktora çalışmasıyla ilgili olduğu düşünülen kuantum öğrenme, yabancı dilde konuşma becerisi, yabancı dilde konuşma kaygısı ve yabancı dilde öz-yeterlik ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmektedir. Araştırmalar, en yeni tarihli çalışmalardan eskiye doğru sıralanmaktadır.

2.1. Kuantum Öğrenme ile ilgili Araştırmalar

Kanadlı, Ünal ve Karakuş (2015), kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi olup olmadığını inceleyen deneysel çalışmaların meta analizini yaparak genel etki büyüklüğünü hesaplamak ve bu etki büyüklüğünün çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Meta analitik tarama yöntemi kullanılarak toplam 13 araştırma incelenmiştir. Analizler sonunda, kuantum öğrenme modeline göre düzenlenen eğitim ortamlarının akademik başarı üzerinde pozitif, küçük aralıkta bir etki büyüklüğüne sahip olduğu, etki büyüklüğünün çalışmanın desen türüne göre zayıf deneysel desen lehine ve çalışmanın türüne göre anlamlı farklılık gösterirken çalışmanın yürütüldüğü yere, ders türüne ve öğretim kademesine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Alaca (2014), fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları, tutumları ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde altıncı sınıfta okuyan 80 öğrencinin katıldığı çalışma haftada dört saat olmak üzere toplam yedi hafta sürmüştür. Veriler, başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler kuantum öğrenme, kontrol grubundaki öğrenciler ise yapılandırmacı öğrenme ile derslerine devam etmiştir. Araştırma sonunda, kuantum öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde akademik başarı ve tutum üzerinde etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı, ancak öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Acat ve Ay (2014), Kuantum öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin fen dersinde başarı kalıcılık ve tutumlarına etkisini incelemiştir. 40 öğrencinin katıldığı yarı-deneysel modelde deney grubunda kuantum öğrenme modeline göre ders işlenirken kontrol grubu normal programlarına devam etmişlerdir. Veriler ölçekler ve başarı testleri ile

uygulama öncesi ve sonrası için toplanmıştır. Çalışma sonunda, kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve tutum puanlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hodges (2013), dört yıldır kuantum öğrenme modelinin uygulandığı bir okulda modelin etkisini incelemiştir. Uygulama 420 öğrencisi 42'i öğretmeni ve iki yönetici olan bir ilkokulda gerçekleşmiştir. Veriler, öğretmenler tarafından doldurulan anketler öğrencilerin aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dönem sonu sınav puanları da başarı puanı olarak incelenmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin akademik başarılarının öğretmenlerin kuantum öğretmenlerin modeli uygulama seviyeleri ve öğretmenlik yaptıkları yıllara göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Suryani (2013) kuantum öğrenme modelinin tarih öğreniminde başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneyisel modelde desenlenen çalışmada 40 öğrenci deney, 35 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Veriler, tarih öğrenimi ilgisi anketi ve tarih dersi başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda kuantum öğrenme modelinin tarih öğreniminde başarıyı artırdığı ve tarihe ilgisi olan öğrencilerin tarih başarısının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2013), kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 62 öğrenci katılmıştır. Çalışma kontrol ve deney grupları ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde deney grubunda kuantum öğrenme, kontrol grubunda ise yapılandırmacı öğrenme temel alınmıştır. Uygulama, haftada 4 saat olmak üzere toplam dokuz hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği ve mantıksal düşünme grup testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Trice (2012), kuantum öğrenme modelinin derste uygulanmasının öğrencilerin okuma ve dil becerilerindeki akademik başarısı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneyisel modelde gerçekleştirilen çalışmaya 80 sekizinci sınıf, 80 yedinci sınıf olmak üzere toplam 160 öğrenci katılmıştır. Uygulama öncesi seminerlerle kuantum öğrenme eğitimi alan öğretmenler sekiz ay boyunca kuantum öğrenme modeline göre

deneysel grupta ders işlemişlerdir. Veriler, başarı testi ve ders değerlendirme anketleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, kuantum öğrenme modelinin okuma ve dil becerilerindeki akademik başarısı ve öğrenme kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

Güllü (2010), kuantum öğrenme modelinin orta öğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modele 54'ü deney, 55'i kontrol grubu olmak üzere toplam 109 lise öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada bir saat olmak üzere on hafta boyunca kuantum öğrenmeyle ilgili seminer verilmiştir. Veri olarak öğrencilerin akademik başarı puanları baz alınmıştır. Araştırma sonunda kuantum öğrenme modelinin orta öğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hanbay (2009), kuantum öğrenme ile öğreterek öğrenme yöntemini bir arada uygulanmasının Almanca öğrenimine etkisini incelemiştir. Uygulama altı hafta boyunca toplam 60 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler, gözlem, görüşme ve başarı testleriyle toplanmıştır. Analizler sonunda gerçekleştirilen uygulamanın Almanca öğrenimi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2009), üniversite hazırlık sınıfı öğrenci ve okutmanlarının algılarını inceleyerek derslerde kuantum öğrenme modeli kullanımını belirlemeye çalışmıştır. Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada veri toplamak için öğrenci ve okutmanlar için farklı hazırlanan anketler kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrenci ve okutmanların görüşleri bazı bulgularda farklılık gösterse de genel olarak kuantum öğrenme modelinin derslerde tam anlamıyla uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kuantum öğrenme ile ilgili 2015-2009 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmaların sekizi deneysel, ikisi betimsel ve biri meta-analiz modelde desenlenmiştir. Araştırmaların sonucunda Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin bilişsel

ve duyuşsal özellikleri üzerinde genelde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Yabancı Dilde Konuşma Becerisi ile ilgili Araştırmalar

Hwang, Shadiev, Hsu, Huang, Hsu ve Lin (2016),  yk  anlatımı tekniğinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğrencilerden Web tabanlı bir sistemde bireysel ve interaktif öykü anlatımı yapmaları istenmiştir. 29 öğrencinin bulunduğu deney grubu öykü anlatımı tekniğini kullanırken, 30 öğrencinin bulunduğu kontrol grubu normal  ğretim programına devam etmiştir. Veriler, konuşma sınavları ile toplanmıştır. Analizler sonunda öykü anlatımının konuşma becerisini geliştirici bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hosni (2014), yabancı dil öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları yabancı dil zorlukları üzerine bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Beş ilkokul öğrencisinin yaşadığı konuşma zorlukları ve bu zorlukların nedenleri araştırmıştır. Gözlem, görüşme ve program analiziyle veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda; dilbilimsel zorlukların, ana dilin kullanımının ve konuşmadaki tutukluğun en belirgin sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunların nedeni olarak ise  ğretmen algısı,  ğretim stratejileri, program ve ek etkinliklerin zorluk derecesi ve değerlendirme gösterilmiştir.

Baniabdelrahman (2013),  evrimi i sözlü günlüklerin yabancı dil  ğrencilerinin konuşma yetkinlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel modelde desenlenen çalışmada deney grubuna  evrimi i sözlü günlük tutturmuştur. Veriler, konuşma sınavları aracılığıyla uygulama öncesi ve sonrası toplanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu  ğrencilerinin kontrol grubuna göre konuşma becerilerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Malmir ve Shoorcheh (2012), eleştirel düşünmenin yabancı dil öğrenen  ğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Yirmişer öğrenciden oluşan biri deney, biri kontrol grubuna benzer konu başlıklarıyla yabancı dil dersleri işlenmiştir. Deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak dersin  ğretmeni eleştirel düşünme tekniklerini öğreterek konu başlıkları ile tartışma ortamı oluşturmıştır. Bulgulardan, eleştirel düşünme tekniklerini öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin kontrol grubuna göre daha ileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Soureshjani ve Riahipour (2012), yabancı dil  ğrencilerinin konuşma performansını

olumsuz yönde etkileyen faktörler hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Çalışma toplam 215 öğrenci ve öğretmen dahil edilmiştir. Anketler aracılığıyla görüşler toplanmıştır. Verilerin analizinden öğrencilerin öğretmen, donanım ve sınıf malzemelerini; öğretmenlerin ise öğretmen, zaman ve sınıfın fiziki durumunun en önemli üç olumsuz faktör olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nazara (2011), İngilizce öğretimindeki lisans öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişimi hakkındaki algılarını incelemiştir. 40 öğrenciden anketler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bulgulardan bütün katılımcıların konuşma becerisini önemli gördüğü ve bu beceriyi geliştirmekte istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gerekli malzemelere, etkinliklere ve fırsatlara sahip olmalarına rağmen, öğrencilerin pratik yapmak için daha fazla zamanda ısrarcı oldukları ortaya çıkartılmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin dersin öğretim elemanı tarafından azarlanma veya sınıf arkadaşları tarafından dalga geçilme korkularından dolayı konuşmaktan çekindikleri sonucu elde edilmiştir.

Noom-ura (2008), üç haftada toplam 60 saatlik bir program uygulayarak İngilizce yeterlikleri düşük olan öğrencilerin dinleme-konuşma becerilerinin gelişimini incelemiştir. Katılımcılar bir üniversitenin birinci sınıf öğrencileri arasındaki en düşük İngilizce başarısına sahip öğrencilerdir. Üç öğretmen etkili bir sınıf ortamı düzenleyerek programı uygulamışlardır. Veriler, başarı testleri, anketler, gözlemler ve yansıtıcı notlar aracılığıyla toplanmıştır. Bulgulardan öğrencilerin kendilerine olan güveninin ve İngilizce kullanımlarının arttığı, konuşma becerilerinde kur atlattıkları, kendilerini daha öz-yeterli hissettikleri ve derse olan tutumlarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dilde konuşma becerisi ile ilgili 2016-2008 yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Çalışmaların dördü deneysel ve üçü betimsel modelde desenlenmiştir. Araştırmalardan genellikle yabancı dilde konuşma becerilerinde sorun yaşandığı ve farklı uygulamalar aracılığıyla konuşma becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı ile ilgili Araştırmalar

Han ve Keskin (2016), mobil bir uygulamadaki (whatsapp) etkinliklerin lisans öğrencilerinin dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 39 lisans öğrencisi, konuşma becerisi derslerinde dört hafta boyunca mobil uygulama üzerinden etkinlikleri yerine getirmişlerdir. Katılımcıların mobil uygulama üzerindeki etkinlikleri hakkındaki görüşleri, yüz-yüze görüşmeler aracılığıyla alınmıştır. Mobil uygulamanın yabancı dilde konuşma

kaygısını azaltarak dil edinimini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Çağatay (2015), yabancı dilde konuşma kaygısı, sorunları ve çözümlerini araştırmıştır. Yabancı dilde konuşma kaygı düzeyleri hakkında veri toplamak için bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında okumakta olan her yabancı dil kurundan toplam 147 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgulardan öğrencilerin orta düzey kaygı seviyesine sahip oldukları, ana dili İngilizce olan kişilerle konuştuklarında daha fazla kaygı duydukları, kadın katılımcıların konuşurken daha fazla kaygı duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk ve Gürbüz (2014), öğrenci yabancı dilde konuşma kaygısı algılarını araştırmışlardır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık sınıfından 383 öğrenci katılmıştır. Nicel veriler anket ve nitel veriler ise görüşme yoluyla toplanmıştır. Toplanan nicel veriler, betimsel istatistik; nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Konuşma becerisi ile ilgili etkinliklerde çoğu öğrencinin kaygı düzeyinin arttığı ve artan kaygının konuşma becerinin ediniminde engel olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Koçak (2010), öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısı sorunun üstesinden gelmek için bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Anket ve görüşme aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda yeterli sabır gösterildiği, öğrenci başarısına izin verildiği takdirde kaygı sorununun üstesinden gelinebileceğini belirtmişlerdir.

Woodrow (2006), kaygı ve ikinci dil konuşma performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya ileri İngilizce seviyesine sahip 275 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak için çalışmada geliştirdiği İkinci dilde konuşma kaygısı ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların ana dili İngilizce olan kişilerle konuştuklarında kaygı düzeylerinin daha arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Liu (2006), yabancı dil kaygısı üzerine lisans öğrencilerinin katılımıyla karma yöntemde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıfta İngilizce konuşurken kaygı düzeylerinin yükseldiği, başarılı öğrencilerin daha az kaygı hissettiği, işbirlikli çalışmalarda kaygı düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Chan ve Wu (2004), ilkökul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları üzerine araştırma yapmışlardır. 18 sınıftan toplam 601 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Ayrıca yüksek kaygı düzeyine sahip 18 öğrenci ve dokuz İngilizce öğretmeniyle de görüşme gerçekleştirilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin de kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, yabancı dil kaygısının ve yabancı dil başarısıyla ters orantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı dilde konuşma kaygısı ile ilgili 2016 ve araştırmalar incelenmiştir. Çalışmaların beşi betimsel ve ikisi deneysel modelde desenlenmiştir. Çalışmalarda genellikle yabancı dilde konuşma kaygısının öğrenmeye engel teşkil ettiği ve öğrencinin başarı düzeyiyle ters orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Yabancı Dilde Öz-Yeterlik ile ilgili Araştırmalar

Nosratinia, Saveiy ve Zaker (2014), yabancı dil öğrencilerinin öz-yeterlik, üstbiliş ve öğrenme strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yabancı dil eğitimi bölümünden 150 lisans öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Veriler, ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Analizler sonunda, yabancı dil öğrencilerinin öz-yeterlik, üstbiliş ve öğrenme strateji kullanımı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Graham (2011), yabancı dilde dinleme ve öz-yeterlik arasındaki ilişki üzerine derleme bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında dil öğrenme stratejileri ve öğrenci öz-kontrol ve öz-yeterlik üzerine yapılmış çalışmaları incelemiştir. Çalışması sonunda, öğrencinin kendine olan güveninin dinleme becerinde yaşayacağı zorlukların üstesinden geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Khajavi ve Ketabi (2011), kavram haritasının yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama ve öz-yeterlik üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yarı-deneysel modelde desenlenen bu çalışmaya toplam 60 katılımcı dahil olmuştur. Katılımcılar, iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunun programına kavram haritaları dahil edilirken kontrol grubu normal programlarına devam etmiştir. On haftalık uygulamanın sonunda elde edilen verilerden deney grubunun okuduğunu anlama ve öz-yeterlik inanç puanları kontrol grubundan daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Vaezi ve Fallah (2011), 108 yabancı dil eğitimi lisans öğrencisi üzerinde öz-yeterlik ve stres ilişkisini araştırmışlardır. Veriler, öz-yeterlik ve stres ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, öz-yeterlik ve stres arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2010), bir devlet üniversitesinde yabancı dil eğitimi lisans öğrenci olan öğrencilerle İngilizce öğrenme stratejilerini çalışmıştır. Çalışmalarında tercih edilen

öğrenme stratejilerini, yetkin ve öz-yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Veriler ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda akademik başarı düzeyleri yüksek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken, dil öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009), yüksekokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimine yönelik yetkinlik beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin kişisel beklenti düzeylerinin İngilizce öğrenimindeki başarıyı etkisi araştırılmıştır. 175 öğrenciden yetkinlik ölçeği ile veri toplanmıştır. Verilerin analizinden, öğrencilerin yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu ve İngilizce seviye grupları arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yetkinlik beklenti düzeyleri ile sene sonu başarı puanı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hancı Yanar ve Bümen (2008), lise öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algılarını ve İngilizce'ye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya İzmir ilinde yer alan 48 Anadolu Lisesi'nden 775 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerden hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunduğu, İngilizce'ye yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmadığı, hazırlık eğitimi alanların öz-yeterlik puanlarının almayanlardan daha yüksek olduğu, İngilizce'ye yönelik tutum puanlarında ise hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve her iki gruptaki öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2007), İngilizce dinleme öz-yeterliği, İngilizce dinleme kaygısı ve İngilizce dinleme performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 277 üniversite öğrencisinden ölçekler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Dinleme öz-yeterliğinin, dinleme performansı ve dinleme kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, dinleme kaygısının dinleme performansını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dilde öz-yeterlik ile ilgili 2014-2007 yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaların çoğunluğunun betimsel modelde desenlendiği, sadece bir çalışmanın deneysel ve bir çalışmanın meta-analiz türde desenlendiği görülmektedir. Çalışmalarda genellikle yabancı dilde öz-yeterliğin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleriyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Türkiye’de büyük bir öneme sahip olmasına rağmen toplum olarak neden ikinci bir dili edinmekte çok zorlanma probleminin temel kaynağına inmek gerekmektedir (Arslan, 2009). Problemin temel kaynağına inmenin bir yolu da ihtiyaç analizidir. Hutchinson ve Waters (1987; akt., Nation ve Macalister, 2010) tarafından gereklilikler, eksiklikler ve istekler olarak üçe ayrılan ihtiyaçları belirlemede ölçme, anket uygulama, görüşme yapma, ders kitaplarını inceleme gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır. Anderson ve Burns (1980; akt., Karasar, 2012) bir çalışmada verilerin nasıl toplanacağına ve nasıl anlamlandırılacağına yol göstermesi için araştırma modelinin araştırmaya başlamadan önce belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yüzden tezin konusunun ve amacının belirlenmesinden önce ihtiyaç analizi yapılması kararlaştırılmıştır. Gerçekleştirilen ihtiyaç analizi, İngilizce öğretiminde Türkiye’de duyulan ihtiyacı belirleme amacına göre modellenmiştir. İhtiyaç analizleri, yönelik geliştirilecek programlar ve yapılacak çalışmalar için bir temel niteliğindedir; çünkü ihtiyaç analizi, genellikle yeni bir eğitim programının tasarlanması veya mevcut bir eğitim programının geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2016). Bu çalışmadaki ihtiyaç analizi, nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilimsel desende yapılandırılmıştır. Olgu bilimsel araştırma, bireylerin bir olgu hakkındaki tecrübelerini anlamlandıran bir çalışma türüdür (Creswell, 2014). İhtiyaç analizi için iki tür çalışma yapılmıştır. İlk olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin günlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algılarının neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Sonra alan yazında İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların tür ve desenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Erdem (2011), belirli dönemlerde eğitim alanyazının genel bir değerlendirmesinin yapılmasının sadece o döneme ilişkin ortaya konan araştırmaların niteliğine dair bilgi vermediğini, aynı zamanda daha sonraki araştırmalara da ışık tuttuğunu belirtmiştir.

İhtiyaç analizinden ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak gerçekleştirilen doktora tez çalışması deneysel modelde desenlenmiştir. Deneysel modeller, neden-sonuç ilişkilerini belirleme amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2012). Deneme modellerinin, ilgili alanyazında yer

almış pek çok türü vardır. Bazı sınıflandırmalar denenmek istenen değişken sayısı ve düzeyine göre; bazıları ise, denemede kullanılan grup sayısı ile değişkenlerin kontrolünde alınabilen önlemlere göre yapılmaktadır (Karasar, 2012). Bu araştırmada kullanılacak olan deneme modeli, 3X4 (deney, kontrol ve plasebo grubu X ön test, son test, kalıcılık testi ve kalıcılığı izleme testi) yarı-deneyssel modeline göre desenlenmiştir. Deney grubunda ortaya çıkabilecek değişimin uygulanmış olan programdan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla kontrol grubunun yanı sıra plasebo grubuna da yer verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Tez çalışmasının ilk adımı olan ihtiyaç analizinin görüşmeler yoluyla elde edilecek verileri için Aydın Efeler ilçesinde farklı devlet ortaokullarda görev yapan sekiz İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Amaçlı örneklem türlerinden ölçüt dayanaklı örneklem biçimi kullanılmıştır. Ölçüt olarak “öğretmenlerin görev yaptıkları okulların orta sosyo-ekonomik seviyedeki farklı devlet okulları olması” belirlenmiştir. Elde edilen bulguları Türkiye’deki okullara genelledebilmek için orta seviyedeki okullardan öğretmenlerle çalışılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı çalışma evrenini oluşturan bireylerin niteliklerini belirler ve belirlenen nitelikteki bireylere ulaşırlar (Christensen, Burke Johson ve Turner, 2015). Orta-üst statüdeki farklı devlet okullarından öğretmenler çalışmada “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8” harfleri ile kodlandırılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerle ilgili betimsel bilgiler Tablo 3.1’de verilmektedir. Ayrıca İngilizce öğretiminde yapılmış olan çalışmaların tür ve desenini belirlemek amacıyla 1996-2016 yılları arasında Türkiye’de "İngilizce Öğretimi" alanında yapılmış toplam 117 tez YÖKTEZ veri tabanında incelenip bu alandaki araştırma eğilimi incelenmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Öğretmenlik Süreleri-Sınıfı

	Öğretmenlik Süresi	Bulunduğu Okuldaki Yılı	Girdikleri Sınıflar
Ö1	14	4	5-7
Ö2	15	12	5-6-8
Ö3	25	8	6-7-8
Ö4	18	2	7-8
Ö5	20	3	5-6-7-8
Ö6	6	5.5	5-6-7-8
Ö7	7	3.5	6-7-8
Ö8	7	2	5-6-7

Çok aşamalı örnekleme yöntemiyle uygulama yapılacak okul ve okulun 7. sınıflarından biri deney, biri plasebo ve biri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çok aşamalı (multistage) örnekleme birden fazla adım içermektedir (Balcı, 2015). Öncelikle İl Milli

Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi'nden ilçedeki toplam 46 ortaokulun yer aldığı sosyo-ekonomik seviye listesine ulaşılmıştır. İhtiyaç analizi çalışması sırasındaki benzer sebepten - elde edilen bulguları Türkiye'deki okullara genelleyebilmek için- orta seviyedeki okullarda çalışma gerçekleştirilmiştir. Listeye göre orta grupta yer alan okullar belirlenmiştir. Bu okullardan 7. Sınıf sayısı en az üç olan okullar belirlenip rasgele biri seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemiyle üç sınıftan biri kontrol, biri deney ve biri de plasebo grubu olarak atanmıştır. Balcı (2015), çalışma gruplarına katılacak bireylerin belirlenmesinin çok zor veya imkânsız olduğu durumlarda küme örnekleme yapılabileceğinden bahsetmektedir. Çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örneklemeye küme örnekleme denmektedir (Karasar, 2012). Çalışmaya katılan öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 3.2.'de verilmektedir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Cinsiyetleri

Grup	Cinsiyet		
	Kız	Erkek	Toplam
Deney	21	15	36
Kontrol	17	20	37
Plasebo	15	20	35
Toplam	53	55	108

Çalışmanın ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesindeki temel nedenler şunlardır:

- Araştırma öncesi yapılan ihtiyaç analizi sonucunda hem devlet hem özel okullardaki öğretmenlerin, öğrencilerin yaşları ilerledikçe yabancı dile olan ilgilerinin azaldığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Tutaş (2000), biyolojik koşullar, bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki olumsuzlukların yabancı dil öğrenimini etkileyeceğini belirtmiştir.
- Sekizinci sınıfların araştırmaya dahil edilmemesinin sebebi ise ihtiyaç analizinde orta öğretime geçiş sınavından dolayı öğrencilerin o sınava odaklanıp öğretim programlarına uymaya isteksiz davrandıklarının ortaya çıkmasıdır. Nitekim Tutaş (2000)'ın da belirttiği gibi bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki olumsuzluklar yabancı dil öğrenimini etkilemektedir. Ayrıca liseye geçiş sınavından dolayı sekizinci sınıflar üzerine deneysel bir çalışmaya izin verilme sürecinde sıkıntı yaşanabileceği düşünülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma öncesi gerçekleştirilen ihtiyaç analizi, olgu bilimsel bir araştırmadır. Olgu bilimsel çalışmalarda veriler, bireylerin tecrübelerinin temel yapı ve değerini betimlemek için toplanır (Merriam, 2013). Olgu bilimsel araştırmalarda veri toplamada; başta görüşme olmak üzere gözlem, doküman ve sanat eseri inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılır. Nitel araştırmada, sözlü veriler veya metin içeren veriler üzerinde çalışma yapıp bunların çözümlenmesi ve yorumlanması gerçekleşir (Nassaji, 2017). Bu araştırmada veri toplanırken görüşme ve dokümanlar kullanılmıştır. Görüşme verileri, seçilen okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla veriler öğretmenlerle görüşmelerden, İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların analizi için veriler YÖK tez sistemindeki tezlerden elde edilmiştir. Tezler, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Belgesel gözlem (Duverger,1973; akt. Karasar, 2012) veya doküman metodu (Rummel, 1968; akt. Karasar, 2012) olarak da bilinen doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden verilerin araştırma amacına uygun biçimde toplanmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

İhtiyaç analizi sonrası gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama yöntemi olarak karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel veri ya da yöntemlerin tek bir araştırmada birlikte kullanıldığı araştırma türüdür (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Karma yöntemde araştırmacı araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplar ve analiz eder. Aynı anda iki veri türünü, bu veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek ya da sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek kaydıyla harmanlar; araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir. Bu işlemleri tek bir çalışma içerisinde ya da bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır. Bu işlemleri, felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır ve bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir (Creswell ve Clark, 2015). Nicel veriler, deneme modelinde kullanılacak ölçme araçları ve puanlama anahtarıyla; nitel veriler ise çeşitleme stratejisiyle toplanmıştır. Çeşitleme, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik

abaların bütünüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). eşitlemede kullanılan yöntemler; görüşme, gözlem ve doküman incelemesidir. Program uygulanırken dersin öğretmeni ve araştırmacı saha notları tutmuştur. Saha notları, sınıfta gerçekleşen eylemlerin yazılı olarak kayda geçirilmesidir (Johnson, 2015). Ayrıca her ders sonunda deney grubundaki öğrencilerin o dersle ilgili düşüncelerini yazdıkları kayıt defterleri olmuştur. Kayıt defterleri, katılımcıların düşüncelerini ve değerlendirmelerini aktardıkları günlüklerdir (Johnson, 2015). Programın uygulanmasından sonra deney grubunda puanlama anahtarında en yüksek, orta ve en düşük puan alan üçer öğrenci gruplarından gönüllü olanlarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları deney grubundaki öğrencilerin bulundukları gruba uygulanan programa yönelik onların algı ve duygularını belirlemeye yönelik olmuştur.

Her üç grupta da öğretim programı, dersin öğretmen tarafından yürütülmüştür. Gruplarda öğretimin yürütülmesi sekiz hafta sürmüştür. Öğretim öncesi ve sonrasında ise ölçekler ve puanlama anahtarı uygulanmıştır. Deney grubunda uygulanan programın pilot uygulaması yapılmış, uygulayıcı ve katılımcıların dönütleri doğrultusunda asıl uygulama programı güncellenmiştir. Deney grubuna kuantum öğrenme modeline dayalı program uygulanırken kontrol grubu normal öğretim programına devam etmiştir. Plasebo grubuna ise kontrol grubundan farklı olarak normal öğretim programındaki metinlerin sesli okutulup telaffuz hatalarının anında düzeltildiği teknik uygulanmıştır. Bu teknik, düzvarım (the direct method) yönteminde özellikle telaffuzun iyileştirilmesi amaçlı kullanılan bir tekniktir (Larsen ve Freeman, 2003). Programların uygulanması öncesinde ön-test, program uygulanmasından sonra son-test programın uygulanışından iki ay sonra kalıcılık testi ve kalıcılık testinden dört ay sonra ise kalıcılığı izleme testi gruplara uygulanmıştır. Konuşma becerisi puanlama anahtarında puanlama uygulama öğretmeni ve araştırmacı tarafından yapılmış; puanlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır.

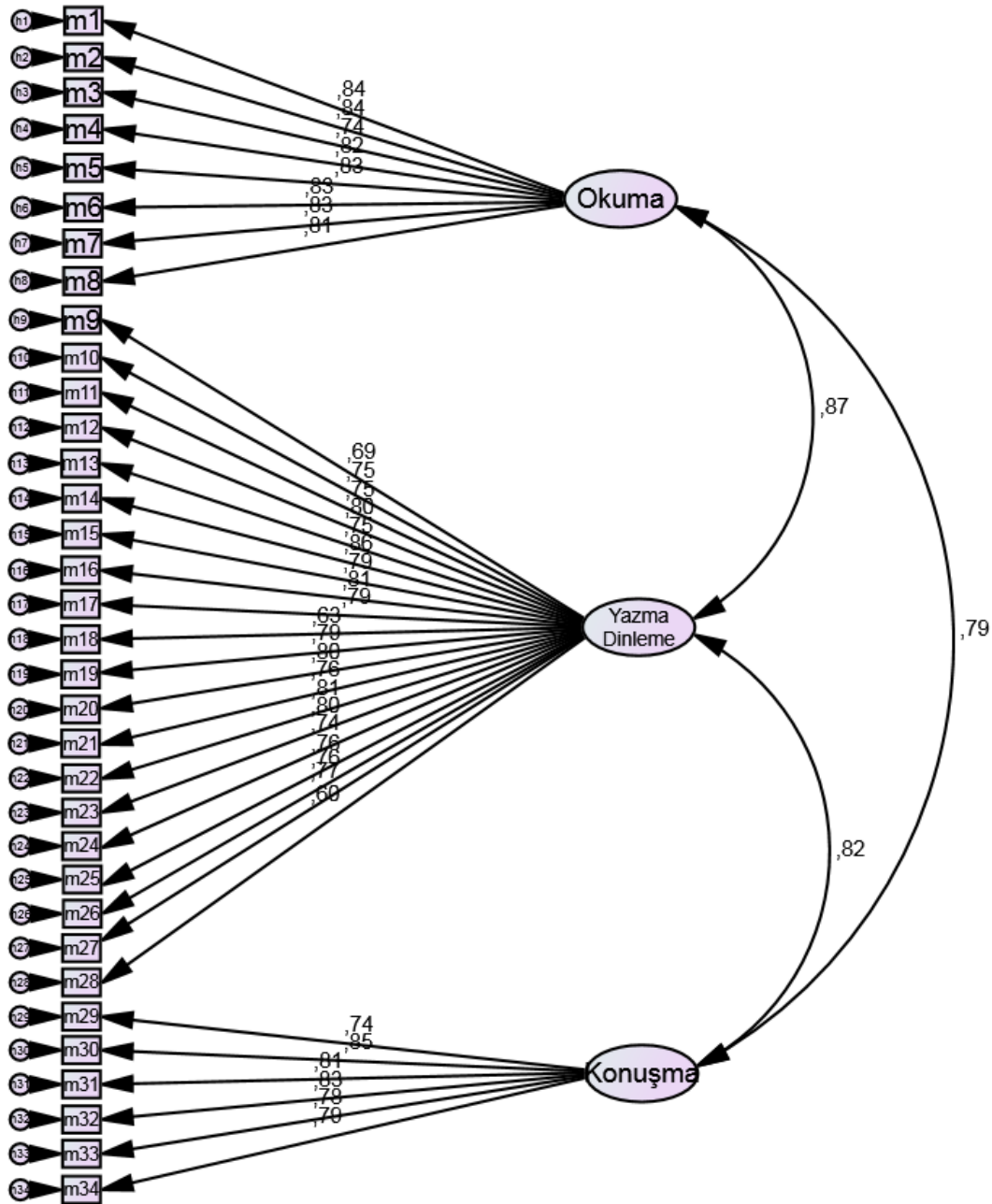
3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. İngilizce Öz-yeterlik İnancı Ölçeği

İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeği; Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiş 34 maddeli likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's alpha katsayısına göre .94'tür. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. İlk sekiz maddesi "okuma" becerisi ile ilgili, sonraki 10 maddesi "yazma" becerisi ile ilgili, sonraki 10 maddesi "dinleme" becerisi ile ilgili ve son altı maddesi "konuşma" becerisi ile ilgilidir. Ölçek

maddeleri, "Bana tamamen uyuyor (5)", "Oldukça uyuyor (4)", "Biraz Uyuyor (3)", "Çok az uyuyor (2)", "Bana hiç uyumuyor (1)" aralıklarında puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 iken en yüksek puan ise 170'tir. Ölçeğin kullanımı için yazarla iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır.

İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeği ile toplanan verilerin uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizi yapmak için AMOS programından yararlanılmıştır.



Şekil 3.1. İngilizce ile İlgili Öz-yeterlik Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Üç Faktörlü Model

Modeldeki yazma ve dinleme boyutu arasındaki ilişki, .90'dan büyük olduğu için bu iki boyut çoklu bağlantı problemini ortadan kaldırmak için “yazma ve dinleme” boyutu altında birleştirilmiştir. Dinleme ve yazma becerileri birbirinden uzak beceriler olarak düşünülebilir; ancak dinleme becerisi, kişinin yazma becerisi için en önemli beceridir. Kişi, duyduğu veya okuduğu şeyleri yazabilir. Yani dinleme becerisi, yazma becerisinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu doğrultuda dinleme ve yazma becerisi boyutlarının tek boyutta birleşmesi geçerli kabul edilebilir. Modelde boyutların uyumlarından elde edilen bulgular Tablo 3.3.'te verilmektedir.

Tablo 3.3. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	CFI	IFI
İÖÖ	1154.21	524	2.2	.07	.9	.91

Tablo 3.3. incelendiğinde CFI ve IFI değerlerinin .9'dan yüksek olması iyi uyumu göstermektedir. Bunun yanı sıra, X²/sd değeri 2.2 çıkmıştır. Bazı yazarlar, bu değerin 3'ten küçük olmasını modelin genel uyumunun kabul edilebileceğinin işareti olarak yorumlamaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015). RMSEA değerinin ise .08'ten küçük çıkması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Toplanan verilerin Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin hem alt boyutları hem de tamamı için elde edilen güvenirlik katsayısı .9'dan yüksektir. Bu değer, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Söz konusu ölçek, ek 2'de verilmiştir.

Tablo 3.4. İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği İçin Elde Edilen Güvenirlik Katsayısı

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Okuma	8	.95
Yazma ve Dinleme	20	.97
Konuşma	6	.92
Ölçeğin Tamamı	34	.98

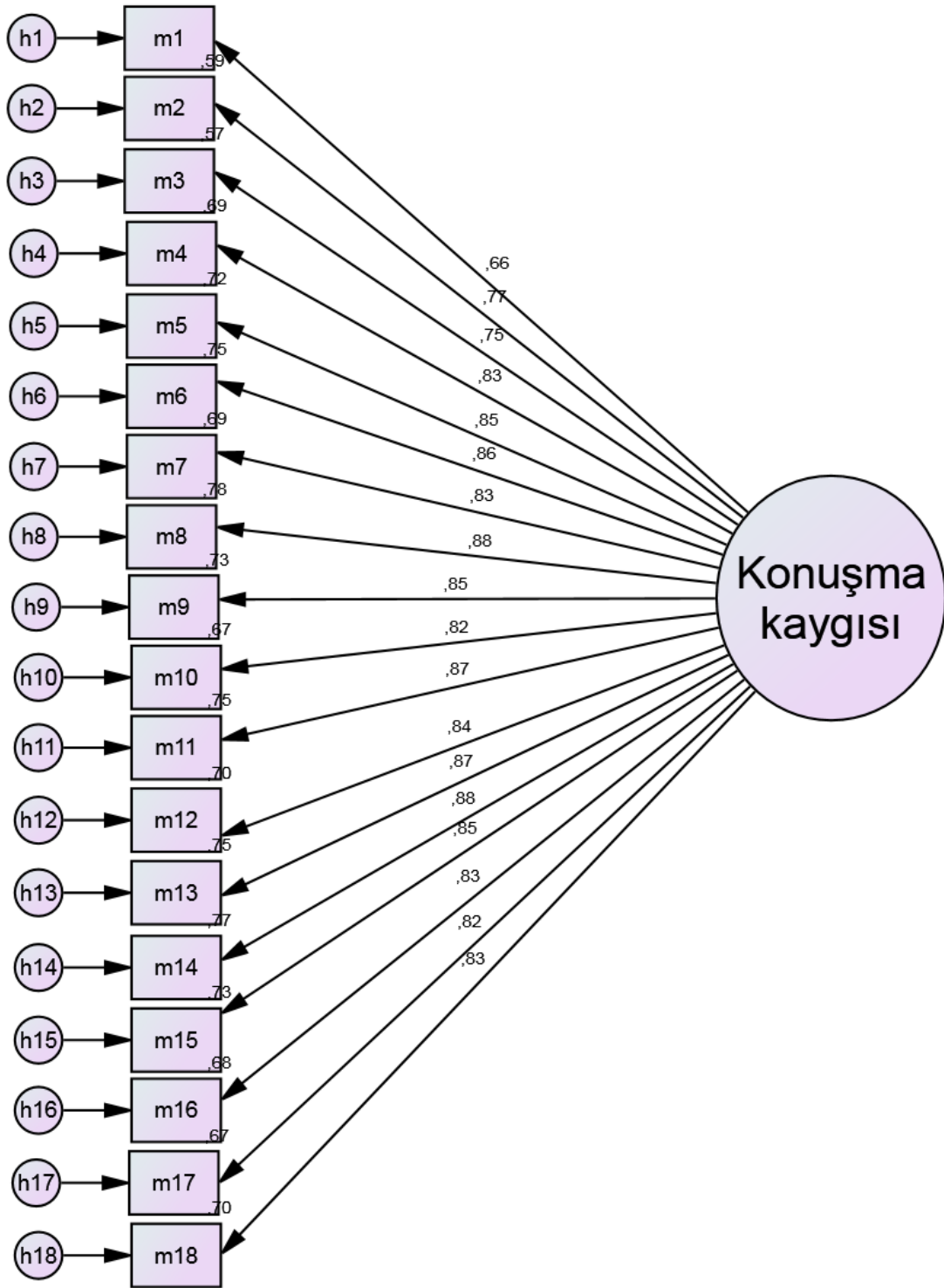
3.4.2. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

Yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği; Horwitz, Horwitz and Cope (1986) tarafından geliştirilmiş 32 maddeli likert tipli bir ölçektir. Güvenirliği Cronbach's alpha katsayısına göre .93 olan bu ölçek Aydın (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Saltan (2003) 32 maddeli bu ölçeğin 18 maddesini seçip kullanmıştır. Öztürk (2012) 18 maddelik ölçeğin güvenirliğini Cronbach's alpha katsayısına göre .91 olarak hesaplamış ve çalışmasında bu ölçeği kullanmıştır. Uyarlanmış ölçek dört boyuttan ve toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. İletişim kaygısı 1., 5., 7., 9., 13. ve 15. maddelerde, olumsuz değerlendirilme

korkusu 3., 6., 8., 11., 12., 17. ve 18. maddelerde, sınav kaygısı 2. ve 10. Maddelerde, İngilizce sınıfı kaygısı ise 4., 14. ve 16. maddelerde ölçülmektedir. Ölçek maddeleri “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılıyorum (2)”, “Fikrim yok (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle katılıyorum (5)” aralıklarında puanlanmıştır. Ölçekten en düşük puan olarak 18, en yüksek puan olarak 90 alınabilmektedir. Ölçeğin kullanımı için hem Aydın (1999) hem de Saltan (2003) ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan “Yabancı Dil Konuşma Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi için gerekli veriyi toplamak amacıyla iki orta sosyo-ekonomik düzey ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 239 öğrenciye ulaşılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için 239 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Yabancı Dil Konuşma Ölçeği ile toplanan verilerin uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizi yapmak için AMOS programından yararlanılmıştır.



Şekil 3.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ndeki Veri Uyumunu Gösteren Tek Faktörlü Model

Modeldeki boyutlar arasındaki ilişki, .9'dan büyük olduğu için model tek boyuta düşürülmüştür. Modelde boyutların uyumlarından elde edilen bulgular Tablo 3.5.'te verilmektedir.

Tablo 3.5. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek	X^2	sd	X^2/sd	RMSEA	CFI	IFI
İKKÖ	594.32	135	4.4	.00	.90	.9

Tablo incelendiğinde CFI ve IFI değerlerinin .85'ten yüksek olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Bunun yanı sıra, X^2/sd değeri 4.40 çıkmıştır. Bazı yazarlar, bu değerin 5'ten küçük olması durumunda modelin kabul edilebileceğini belirtmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). RMSEA değerinin ise .05'ten küçük çıkması oluşturulan modelin başarısını göstermektedir.

Toplanan verilerin Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen güvenirlik katsayısı .98'dir. Bu değer, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Söz konusu ölçek, ek 1'de verilmiştir.

3.4.3. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

Konuşma becerisi puanlama anahtarı, Saday (2007) tarafından 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerini gözlemleyerek geliştirdiği 30 maddelik likert tipi bir testtir. Uzmanların onayı ile testin geçerliliğini sağlamıştır. Test toplam beş bölümden oluşmaktadır; duyuşsal özellikler (1.-5. maddeler), dinleme (6.-10. maddeler), dilbilgisi (11.-15. maddeler), kelime bilgisi (16.-18. maddeler), akıcılık (19.-22. maddeler), telaffuz (23.-25. maddeler), anlam bilgisi (26.-30. maddeler). Testten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur.

Puanlama anahtarı araştırmacı tarafından kullanılmadan önce literatür ve İngilizce öğretim programı taranarak güncellenmiş bir ölçeğe değerlendirme ve bir program geliştirme uzmanı görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra pilot uygulaması gerçekleştirilen puanlama anahtarına son hali verilmiştir. Yeni puanlama anahtarı toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu puanlama anahtarı, ek 3'de verilmiştir.

3.4.4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra geçerliliği için iki program geliştirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle revize edilen form pilot uygulamada 7. sınıfta okuyan iki öğrenciyle pilot görüşme yapılarak son halini almıştır. Söz konusu form, ek 5'te verilmiştir.

3.4.5. Saha Notları

Saha notları, öğretmen ve araştırmacı tarafından tutulmuştur. Öğretmen, öğrenci davranışlarına dair gözlemlerini kendisine verilen uygulama programı üzerindeki boşluklara kaydetmiştir. Araştırmacı ise her ders için dersin bölümleri olan “yakalama/ilişkilendirme/etiketleme/gösterme/tekrarlama/kutlama” şeklinde altı kısma bölünen gözlem formu kullanmıştır. Söz konusu form, ek 6’da verilmiştir.

3.4.6. Öğrenci Günlükleri

Öğrenciler için her ders sonunda o derse dair görüşlerini yazabilecekleri günlükler hazırlanmıştır. Günlüklerin her bir sayfasında o günkü derste yapılan etkinlikler satır başlarında verilirken sütunlarda dersin nasıl geçtiğine, neler hissettiklerine ve performansların nasıl olduğuna dair sorular bulunmaktadır. Dersteki her bir etkinliğe dair görüşlerini ilgili hücreye yazarak belirtmişlerdir. Söz konusu günlükler, ek 7’de verilmiştir.

3.4.7. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği

Kuantum öğrenme modeline uygun biçimde düzenlenen programın uygulanışı sırasında çeşitleme stratejisiyle toplanan verilerde özellikle kuantum öğrenme çevresini oluşturan öğelerin öğrenciler üzerindeki etkisine dair ifadelere rastlanmıştır:

- “tahtaların üstünde sert bir yere oturmaktansa yumuşak ve rahat bir yere oturmak çok güzel” (görüşme)
- “(müzik) bence güzeldi kendimi değişik ama mutlu hissettim” (görüşme)
- “Bugün çok fazla hareket ettik, eğlenceli geçti” (günlük)
- “(gizil öğrenme) bu fikri sevdim; çünkü nadiren de olsa bazı kelimeleri öğreniyorum” (görüşme)
- “Birlikte çalışmaktan daha fazla hoşlanıyorlar.” (saha notu)
- “(motive edici sözler) gayet azim verici” (görüşme)
- “Daha fazla işbirliği içerisine giriyorlar” (saha notu)
- “Bitkiler sınıfımıza daha güzel ve hoş bir görüntü kattı” (günlük)
- “(Kapı süsü ve paspas) sınıfa birazcık ev havası katıyor” (görüşme)

Kuantum öğrenme modelini öne süren DePorter ve Hernacki (1992), kuantum öğrenme çevresini oluşturan öğeleri üç başlık altında toplamıştır:

Tablo 3.6. Kuantum Öğrenme Çevresini Oluşturan Öğeler

Sınıf	Atmosfer	Fiziksel
Öğrencilerin rahat edebileceği sınıf düzeni Sınıfın yeterince aydınlık olması Görsel öğeler Müzik	Olumlu hava Güven verici ortam Destek veren bireyler Merak uyandırıcı Eğlenceli	Hareketlilik Farklı etkinliklere geçiş Oyunlar Birlikte çalışma Derse katılım Etkinlikler arası mola

Verilerden elde edilen kodlardan ve alan yazın taraması sonucu kuantum öğrenme çevresine yönelik 79 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan havuz, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla görüşlerini almak üzere on uzmana iletilmiştir. Uzmanlardan ikisi kuantum öğrenme ile çalışmalar yapmış olan toplam sekiz Program Geliştirme ve Öğretim alanında öğretim elemanı, biri Ölçme ve Değerlendirme alanında öğretim elemanı ve biri Türkçe Öğretimi alanında öğretim elemanıdır.

Tablo 3.7. Uzman Görüşü Öncesi ve Sonrası Madde Havuzu

No	Uzman Görüşü Öncesi	Uzman Görüşü Sonrası
1	Öğretmenler, öğrencilere olumlu davranış gösterir.	Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu davranış gösterirler.
2	Sınıf, renklidir.	Sınıf, renklidir.
3	Dersler, sıkıcı geçer.	Dersler, sıkıcı geçer.
4	Sınıfın ısısı uygundur.	Sınıfın ısısı uygundur.
5	Öğretmenler, öğrencilere güvenir.	Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.
6	Dersler, hareketli geçer.	Dersler, hareketli geçer.
7	Sıralar, rahattır.	Sıralar, rahattır.
8	Öğretmenler, öğrencileri güvende hissettirir.	Öğretmenler, öğrencileri güvende hissettirirler.
9	Sınıf, havasızdır.	Sınıf, havasızdır.
10	Sınıf, kirlidir.	Sınıf, kirlidir.
11	Derslerde gergin bir atmosfer vardır.	Derslerde gergin bir atmosfer vardır.
12	Öğretmenler, öğrencilerin birlikte eğleneceği etkinlikler yaptırır.	Öğretmenler, öğrencilerin birlikte eğleneceği etkinlikler yaptırırlar.
13	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görseller vardır.	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görsel öğeler vardır.
14	Derslerde endişe verici bir atmosfer vardır.	Derslerde endişe verici bir atmosfer vardır.
15	Derslerde oyunlara yer verilir.	Derslerde oyunlara yer verilir.
16	Sınıfta, öğrencileri motive edici görseller vardır.	Sınıfta, öğrencileri motive edici görsel öğeler vardır.
17	Dersler, eğlenceli geçer.	Dersler, eğlenceli geçer.
18	Dersler, birbirine benzer.	Dersler, birbirine benzer.
19	Sınıfta yapılan çalışmalar sergilenir.	Başarılı çalışmalar sergilenir.
20	Öğretmenler, derslerde merak uyandırıcı etkinlikler yapar.	Öğretmenler, derslerde merak uyandırıcı etkinlikler yaparlar.
21	Bir derste birden fazla etkinlik yapılır.	Bir derste birden fazla etkinlik yapılır.

Tablo 3.7. Uzman Görüşü Öncesi ve Sonrası Madde Havuzu (Devamı)

No	Uzman Görüşü Öncesi	Uzman Görüşü Sonrası
22	Sınıf, çok soğuktur.	Sınıf, çok soğuktur.
23	Öğretmenler, görünümlerine özen gösterir.	Öğretmenler, dış görünüşlerine özen gösterirler.
24	Sınıf, çok sıcaktır.	Sınıf, çok sıcaktır.
25	Öğretmenler, öğrencileri başarábilecekleri konusunda cesaretlendirir.	Öğretmenler, öğrencileri bir görevi başarábilecekleri konusunda cesaretlendirirler.
26	Sınıf kapısı süslüdür.	Sınıf kapısı süslüdür.
27	Her öğrenci sınıfın bir parçasıdır.	Her öğrenci sınıfın bir parçasıdır.
28	Sınıfta sıralar “U” düzenindedir.	Sınıfta sıralar “U” düzenindedir.
29	Öğretmenler, yumuşak tonda konuşur.	Öğretmenler, yumuşak bir ses tonuyla konuşurlar.
30	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalar.	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalınır.
31	Öğretmenler, öğrencileri başarılarından dolayı ödüllendirir.	Öğretmenler, öğrencileri başarılarından dolayı ödüllendirirler.
32	Başarısızlıklarda öğrenciler tekrar denemekten vazgeçmez.	Başarısızlıklarda öğrenciler tekrar denemekten vazgeçmezler.
33	Kazanan ödülleri sınıfta sergilenir.	Kazanan ödülleri sınıfta sergilenir.
34	Sınıfta rahatça hareket edebilecek alan vardır.	Sınıfta rahatça hareket edebilecek alan vardır.
35	Derslerde rahat davranılan bir atmosfer vardır.	Sınıf atmosferi öğrencileri rahatlatır.
36	Sınıfça çekinilen fotoğraflar duvarlarda asılıdır.	Sınıfça çekinilen fotoğraflar duvarlarda asılıdır.
37	Sınıfta ihtiyaç olduğunda başvurabilecek kitaplar vardır.	Sınıfta ihtiyaç olduğunda başvurabilecek kitaplar vardır.
38	Ders çalışırken odaklayıcı müzik çalar.	Sınıfta ders çalışırken odaklanmaya yardımcı olan müzik çalınır.
39	Öğretmenler, öğrencileri cesaretlendirir.	Öğretmenler, öğrencileri cesaretlendirirler.
40	Sınıf, ders öncesi havalandırılır.	Sınıf, ders öncesi havalandırılır.
41	Etkinliklerde risk almaktan çekinilir.	Etkinliklerde risk almaktan çekinilir.
42	Derslerde sürprizler yapılır.	Derslerde sürprizler yapılır.
43	Sınıfta ihtiyaç olduğunda kullanılan renkli kalemler vardır.	Sınıfta ihtiyaç olduğunda kullanılan renkli kalemler vardır.
44	Başarılar, sınıfça kutlanır.	Başarılar, sınıfça kutlanır.
45	Derslerde öğrenciler aktiftir.	Öğrenciler derslerde aktiftirler.
46	Sınıf, rahat ders çalışmaya uygundur.	Sınıf, rahat ders çalışmaya uygundur.
47	Sınıfta öğrenciler uyum içerisinde.	Öğrenciler, sınıfta uyum içerisinde.
48	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili materyaller vardır.	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili araç ve gereçler vardır.
49	Başarılı öğrenciler alkışlanır.	Çalışmalarda başarılı olan öğrenciler alkışlanır.
50	Etkinliklerde öğrenciler arasında işbirliği vardır.	Etkinliklerde öğrenciler arasında işbirliği vardır.
51	Öğretmenler, öğrencilerin katılabileceği etkinlikler yaptırır.	Öğretmenler, öğrencilerin katılabileceği etkinlikler yaptırırlar.
52	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili görseller vardır.	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili görsel öğeler vardır.
53	Derslerde sadece öğretmenler aktiftir.	Derslerde sadece öğretmenler aktiftirler.
54	Öğretmenler, öğrencileri motive eder.	Öğretmenler, öğrencileri motive ederler.
55	Sınıfta sıralar küme düzenindedir.	Sınıfta sıralar küme düzenindedir.
56	Derslerde öğrenciler birlikte çalışabilir.	Derslerde öğrenciler birlikte çalışabilirler.
57	Öğretmenler, sınıfı öğrencilerin rahat edebileceği biçimde düzenler.	Öğretmenler, sınıfı öğrencilerin rahat edebileceği biçimde düzenlerler.
58	Öğrenciler birbirlerini destekler.	Öğrenciler birbirlerini destekler.

Tablo 3.7. Uzman Görüşü Öncesi ve Sonrası Madde Havuzu (Devamı)

No	Uzman Görüşü Öncesi	Uzman Görüşü Sonrası
59	Öğretmenler, öğrencilerin derse katılabilecekleri fırsatlar sunar.	Öğretmenler, öğrencilerin derse katılabilecekleri fırsatlar oluştururlar.
60	Derste çalan müzik rahatsız edicidir.	Derste çalan müzik rahatsız edicidir.
61	Derslerde çoğunlukla sıralarda oturularak etkinlikler yaptırılır.	Derslerde çoğunlukla sıralarda oturularak etkinlikler yaptırılır.
62	Sınıf, yeterince aydınlıktır.	Sınıf, yeterince aydınlıktır.
63	Öğretmenler, dikkati derse çekecek etkinlikler yapar.	Öğretmenler, dikkati derse çekecek etkinlikler yaparlar.
64	Derslerde öğrenciler yardımlaşabilir.	Öğrenciler derslerde yardımlaşabilirler.
65	Sınıf, ders çalışmaya uygun değildir.	Sınıf, ders çalışmaya uygun değildir.
66	Derste öğrenciler hata yapmaktan korkmaz.	Öğrenciler derste hata yapmaktan korkmazlar.
67	Etkinliklerde öğrenciler birlikte hareket edebilir.	Öğrenciler etkinliklerde birlikte hareket edebilirler.
68	Sınıfın ışıklandırması yetersizdir.	Sınıfın ışıklandırması yetersizdir.
69	Öğretmenlerin etkili jest ve mimikleri vardır.	Öğretmenlerin etkili jest ve mimikleri vardır.
70	Sınıf, temizdir.	Sınıf, temizdir.
71	Derslerde sadece bireysel etkinlikler yapılır.	Derslerde sadece bireysel etkinlikler yapılır.
72	Sınıfın duvarları renklidir.	Sınıfın duvarları renklidir.
73	Öğretmenler, öğrencilerle olumlu konuşur.	Öğretmenler, öğrencilerle olumlu konuşurlar.
74	Derslerde dinlenmeye izin verilir.	Derslerde dinlenmeye izin verilir.
75	Sınıfta renkli materyaller vardır.	Sınıfta renkli araç ve gereçler vardır.
76	Sınıfta rahat bir ortam vardır.	Sınıfta rahat bir ortam vardır.
77	Etkinlikler arasında molalar vardır.	Etkinlikler arasında kısa süreli molalar vardır.
78	Sınıfta bitkiler vardır.	Sınıfta bitkiler vardır.
79	Öğretmenler, beden dilini etkili kullanırlar.	Öğretmenler, beden dilini etkili kullanırlar.

Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda madde havuzu şekillendirilmiş ve 7. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenciye pilot uygulaması yapılmıştır. Madde tepki ifadelerinin sonraki sayfaya da eklenmesi gerektiği, öğrencilerin ölçeği doldururken sürekli sayfa çevirmek zorunda kaldıkları belirtilmiştir. Pilot uygulama öncesi ve sonra madde havuzu Tablo 3.8.'de verilmektedir.

Tablo 3.8. Pilot Uygulama Öncesi ve Sonrası Madde Havuzu

No	Pilot Uygulama Öncesi	Pilot Uygulama Sonrası
1	Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu davranış gösterirler.	Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu davranış gösterirler.
2	Sınıf, renklidir.	Sınıf, rengarenktir.
3	Dersler, sıkıcı geçer.	Dersler, sıkıcı geçer.
4	Sınıfın ısısı uygundur.	Sınıfın ısısı uygundur.
5	Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.	Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.
6	Dersler, hareketli geçer.	Dersler, hareketli geçer.
7	Sıralar, rahattır.	Sıralar, rahattır.
8	Öğretmenler, öğrencileri güvende hissettirirler.	Öğretmenler, öğrencileri güvende hissettirirler.
9	Sınıf, havasızdır.	Sınıf, havasızdır.
10	Sınıf, kirlidir.	Sınıf, kirlidir.
11	Derslerde gergin bir atmosfer vardır.	Derslerde gergin bir atmosfer vardır.
12	Öğretmenler, öğrencilerin birlikte eğleneceği etkinlikler yaptırırlar.	Öğretmenler, öğrencilerin birlikte eğleneceği etkinlikler yaptırırlar.

Tablo 3.8. Pilot Uygulama Öncesi ve Sonrası Madde Havuzu (Devamı)

No	Pilot Uygulama Öncesi	Pilot Uygulama Sonrası
13	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görsel öğeler vardır.	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görsel öğeler vardır.
14	Derslerde endişe verici bir atmosfer vardır.	Derslerde öğrenciler endişeli hisseder.
15	Derslerde oyunlara yer verilir.	Derslerde oyunlara yer verilir.
16	Sınıfta, öğrencileri motive edici görsel öğeler vardır.	Sınıfta, öğrencileri motive edici afişler, posterler vb. vardır.
17	Dersler, eğlenceli geçer.	Dersler, eğlenceli geçer.
18	Dersler, birbirine benzer.	Dersler, birbirine benzer.
19	Başarılı çalışmalar sergilenir.	Başarılı çalışmalar sergilenir.
20	Öğretmenler, derslerde merak uyandırıcı etkinlikler yaparlar.	Öğretmenler, derslerde merak uyandırıcı etkinlikler yaparlar.
21	Bir derste birden fazla etkinlik yapılır.	Bir derste birden fazla etkinlik yapılır.
22	Sınıf, çok soğuktur.	Sınıf, çok soğuktur.
23	Öğretmenler, dış görünüşlerine özen gösterirler.	Öğretmenler, dış görünüşlerine özen gösterirler.
24	Sınıf, çok sıcaktır	Sınıf, çok sıcaktır
25	Öğretmenler, öğrencileri bir görevi başarabilecekleri konusunda cesaretlendirirler.	Öğretmenler, öğrencileri bir görevi başarabilecekleri konusunda cesaretlendirirler.
26	Sınıf kapısı süslüdür.	Sınıf kapısı süslüdür.
27	Her öğrenci sınıfın bir parçasıdır.	Her öğrenci sınıfın bir parçasıdır.
28	Sınıfta sıralar “U” düzenindedir.	Sınıftaki sıralar bütün öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni rahatlıkla görebileceği biçimde düzenlenmiştir.
29	Öğretmenler, yumuşak bir ses tonuyla konuşurlar.	Öğretmenler, yumuşak bir ses tonuyla konuşurlar.
30	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalınır.	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalınır.
31	Öğretmenler, öğrencileri başarılarından dolayı ödüllendirirler.	Öğretmenler, öğrencileri başarılarından dolayı ödüllendirirler.
32	Başarısızlıklarda öğrenciler tekrar denemekten vazgeçmezler.	Başarısızlıklarda öğrenciler tekrar denemekten vazgeçmezler.
33	Kazanılan ödüller sınıfta sergilenir.	Kazanılan ödüller sınıfta sergilenir.
34	Sınıfta rahatça hareket edebilecek alan vardır.	Sınıfta rahatça hareket edebilecek alan vardır.
35	Sınıf atmosferi öğrencileri rahatlatır.	Sınıf atmosferi öğrencileri rahatlatır.
36	Sınıfça çekinilen fotoğraflar duvarlarda asılıdır.	Sınıfça çekinilen fotoğraflar duvarlarda asılıdır.
37	Sınıfta ihtiyaç olduğunda başvurabilecek kitaplar vardır.	Sınıfta ihtiyaç olduğunda başvurabilecek kitaplar vardır.
38	Sınıfta ders çalışırken odaklanmaya yardımcı olan müzik çalınır.	Sınıfta ders çalışırken odaklanmaya yardımcı olan müzik çalınır.
39	Öğretmenler, öğrencileri cesaretlendirirler.	Öğretmenler, öğrencileri cesaretlendirirler.
40	Sınıf, ders öncesi havalandırılır.	Sınıf, ders öncesi havalandırılır.
41	Etkinliklerde risk almaktan çekinilir.	Etkinliklerde risk almaktan çekinilir.
42	Derslerde sürprizler yapılır.	Derslerde sürprizler yapılır.
43	Sınıfta ihtiyaç olduğunda kullanılan renkli kalemler vardır.	Sınıfta ihtiyaç olduğunda kullanılan renkli kalemler vardır.
44	Başarılar, sınıfça kutlanır.	Başarılar, sınıfça kutlanır.
45	Öğrenciler derslerde aktiftirler.	Öğrenciler derslerde aktiftirler.
46	Sınıf, rahat ders çalışmaya uygundur.	Sınıf, rahat ders çalışmaya uygundur.
47	Öğrenciler, sınıfta uyum içerisindeydirler.	Öğrenciler, sınıfta uyum içerisindeydirler.
48	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili materyaller vardır.	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili araç ve gereçler vardır.
49	Çalışmalarda başarılı olan öğrenciler alkışlanır.	Çalışmalarda başarılı olan öğrenciler alkışlanır.

Tablo 3.8. Pilot Uygulama Öncesi ve Sonrası Madde Havuzu (Devamı)

No	Pilot Uygulama Öncesi	Pilot Uygulama Sonrası
50	Etkinliklerde öğrenciler arasında işbirliği vardır.	Etkinliklerde öğrenciler arasında işbirliği vardır.
51	Öğretmenler, öğrencilerin katılabileceği etkinlikler yaptırırlar.	Öğretmenler, öğrencilerin katılabileceği etkinlikler yaptırırlar.
52	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili görsel öğeler vardır.	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili görsel öğeler vardır.
53	Derslerde sadece öğretmenler aktiftirler.	Derslerde sadece öğretmenler aktiftirler.
54	Öğretmenler, öğrencileri motive ederler.	Öğretmenler, öğrencileri motive ederler.
55	Sınıfta sıralar küme düzenindedir.	Sınıftaki sıralar öğrencilerin birlikte çalışabileceği biçimde düzenlenmiştir.
56	Derslerde öğrenciler birlikte çalışabilirler.	Derslerde öğrenciler birlikte çalışabilirler.
57	Öğretmenler, sınıfı öğrencilerin rahat edebileceği biçimde düzenlerler.	Öğretmenler, sınıfı öğrencilerin rahat edebileceği biçimde düzenlerler.
58	Öğrenciler birbirlerini destekler.	Öğrenciler birbirlerini destekler.
59	Öğretmenler, öğrencilerin derse katılabilecekleri fırsatlar oluştururlar.	Öğretmenler, öğrencilerin derse katılabilecekleri fırsatlar oluştururlar.
60	Derste çalan müzik rahatsız edicidir.	Derste çalan müzik rahatsız edicidir.
61	Derslerde çoğunlukla sıralarda oturularak etkinlikler yaptırılır.	Derslerde çoğunlukla sıralarda oturularak etkinlikler yaptırılır.
62	Sınıf, yeterince aydınlıktır.	Sınıf, yeterince aydınlıktır.
63	Öğretmenler, dikkati derse çekecek etkinlikler yaparlar.	Öğretmenler, dikkati derse çekecek etkinlikler yaparlar.
64	Öğrenciler derslerde yardımlaşabilirler.	Öğrenciler derslerde yardımlaşabilirler.
65	Sınıf, ders çalışmaya uygun değildir.	Sınıf, ders çalışmaya uygun değildir.
66	Öğrenciler derste hata yapmaktan korkmazlar.	Öğrenciler derste hata yapmaktan korkmazlar.
67	Öğrenciler etkinliklerde birlikte hareket edebilirler.	Öğrenciler etkinliklerde birlikte hareket edebilirler.
68	Sınıfın ışıklandırması yetersizdir.	Sınıfın ışıklandırması yetersizdir.
69	Öğretmenlerin etkili jest ve mimikleri vardır.	Öğretmenlerin etkili jest ve mimikleri vardır.
70	Sınıf, temizdir.	Sınıf, temizdir.
71	Derslerde sadece bireysel etkinlikler yapılır.	Derslerde sadece bireysel etkinlikler yapılır.
72	Sınıfın duvarları renklidir.	Sınıfın duvarları renklidir.
73	Öğretmenler, öğrencilerle olumlu konuşurlar.	Öğretmenler, öğrencilerle olumlu konuşurlar.
74	Derslerde dinlenmeye izin verilir.	Derslerde dinlenmeye izin verilir.
75	Sınıfta renkli araç ve gereçler vardır.	Sınıfta renkli araç ve gereçler vardır.
76	Sınıfta rahat bir ortam vardır.	Sınıfta rahat bir ortam vardır.
77	Etkinlikler arasında kısa süreli molalar vardır.	Etkinlikler arasında kısa süreli molalar vardır.
78	Sınıfta bitkiler vardır.	Sınıfta bitkiler vardır.
79	Öğretmenler, beden dilini etkili kullanırlar.	Öğretmenler, beden dilini etkili kullanırlar.

Taslak ölçme aracının yapı geçerliğinin incelenmesi için veri toplamak amacıyla iki orta sosyo-ekonomik düzey ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 476 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapı geçerliği çalışması için 476 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Yapı geçerliği çalışmasında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi için varsayımların kontrolü işlemi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle mahalanobis uzaklığına bakılarak uç değerlere sahip toplam 16 veri setten çıkartılarak normallik sağlanmıştır. Kalan veriler incelendiğinde normal Q-Q grafiğinde gerçekleşen değerler ile beklenen değerlerin 45 derecelik doğruya yakın dağıldıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra,

eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiğinde toplanan verilerin yatay sıfır çizgisi civarında rasgele dağılım sergilediklerinden dolayı verilerin normal dağıldığı (Büyüköztürk, 2012) söylenebilir.

Örneklem yeterliğini belirlemek için gerçekleştirilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testiyle örneklem yeterliğinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (KMO=.87). Ayrıca gerçekleştirilen Bartlett küresellik testi ile maddeler arası ilişkilerin olduğu matrisin, ilişkiler olmadığı birim matristen farklı olduğu görülmüştür ($p<.001$). Ayrıca Ho (akt. Can, 2014) örneklem sayısının madde sayısının 5 katını aşması durumunda analiz sonuçlarının daha kabul edilebilir olduğundan söz etmektedir. Tabacnich ve Fidell (2015), 300 örneklemin iyi olduğunu belirtmiştir. Anti-imaj korelasyon matrisinin her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmamasına karar verilmesi için sunduğu ölçütler incelenmiştir. 18. madde hariç tüm madde değerlerin .5'in üzerinde olduğu görülmüştür. Bu yüzden 18. madde ölçekten çıkartılıp analize devam edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde döndürmeler ve madde çıkarma ve ekleme işlemleri sonucunda 26 madde ve 6 boyuttan oluşan Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeğine ulaşılmıştır. Ulaşılan ölçeğin maddeler arası ilişkilere korelasyon matrisinde bakıldığında, aralarında kabul edilebilir ilişkinin ($r>.3$) olduğu maddelerin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca matrisin determinantının .002 olduğu görülmektedir. Bu da faktör çözümlemesinin mümkün olabileceğini göstermektedir (Determinant>.0001). Maddeler arası çoklu eşdoğrusallık da ($r>.8$ olan maddeler) gözlenmemektedir.

Tablo 3.9. Açımlayıcı Faktör Analizi

Boyutlar	Madde Numarası	Faktör Ortak Varyansı	Madde İfadesi
Öğretmen	Madde 25	.74	Öğretmenler, öğrencileri bir görevi başarabilecekleri konusunda cesaretlendirirler.
	Madde 5	.71	Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.
	Madde 39	.68	Öğretmenler, öğrencileri cesaretlendirirler.
	Madde 1	.66	Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu davranış gösterirler.
	Madde 8	.56	Öğretmenler, öğrencileri güvende hissettirirler.
Dayanışma	Madde 49	.69	Çalışmalarda başarılı olan öğrenciler alkışlanır.
	Madde 50	.64	Etkinliklerde öğrenciler arasında işbirliği vardır.
	Madde 67	.63	Öğrenciler etkinliklerde birlikte hareket edebilirler.
	Madde 58	.59	Öğrenciler birbirlerini destekler.
	Madde 64	.56	Öğrenciler derslerde yardımlaşabilirler.
Motivasyon	Madde 16	.70	Sınıfta, öğrencileri motive edici afişler, posterler vb. vardır.
	Madde 13	.61	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görsel öğeler vardır.
	Madde 15	.6	Derslerde oyunlara yer verilir.
	Madde 20	.55	Öğretmenler, derslerde merak uyandırıcı etkinlikler yaparlar.
	Madde 12	.53	Öğretmenler, öğrencilerin birlikte eğleneceği etkinlikler yaptırırlar.

Tablo 3.9. Açıklayıcı Faktör Analizi (Devamı)

Boyutlar	Madde Numarası	Faktör Ortak Varyansı	Madde İfadesi
Rahatlık/uyum	Madde 76	.78	Sınıfta rahat bir ortam vardır.
	Madde 46	.73	Sınıf, rahat ders çalışmaya uygundur.
	Madde 35	.54	Sınıf atmosferi öğrencileri rahatlatır.
	Madde 47	.5	Öğrenciler, sınıfta uyum içerisindeyler.
Araç gereç	Madde 43	.68	Sınıfta ihtiyaç olduğunda kullanılan renkli kalemler vardır.
	Madde 37	.61	Sınıfta ihtiyaç olduğunda başvurabilecek kitaplar vardır.
	Madde 75	.61	Sınıfta renkli araç ve gereçler vardır.
	Madde 48	.57	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili araç ve gereçler vardır.
Estetik	Madde 26	.67	Sınıf kapısı süslüdür.
	Madde 30	.79	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalınır.
	Madde 38	.69	Sınıfta ders çalışırken odaklanmaya yardımcı olan müzik çalınır.

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere faktör yük değerleri .50 ile .79 arasında değişmektedir. Elde edilen faktörün açıkladığı varyans %51.46'dır.

Geliştirilmiş olan “Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği”nin güvenilirliğinin belirlenmesi için verilerin Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen güvenilirlik katsayısı .86'dır. .6 üzeri değerlerdeki güvenilirliğin iyi derecede olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999; Tavşancıl, 2006; akt. Can, 2014).

Tablo 3.10. Ölçeğin Toplamdaki ve Alt Boyutlardaki Güvenirliği

Boyut	Güvenirlik
Ölçek toplamı	.86
Öğretmen	.77
Dayanışma	.72
Motivasyon	.67
Rahatlık/Uyum	.97
Araç-gereç	.61
Estetik	.61

Açıklayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modelin veri uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizi yapmak için AMOS programından yararlanılmıştır. Modelde boyut uyumundan elde edilen bulgular Tablo 3.10.'da verilmektedir.

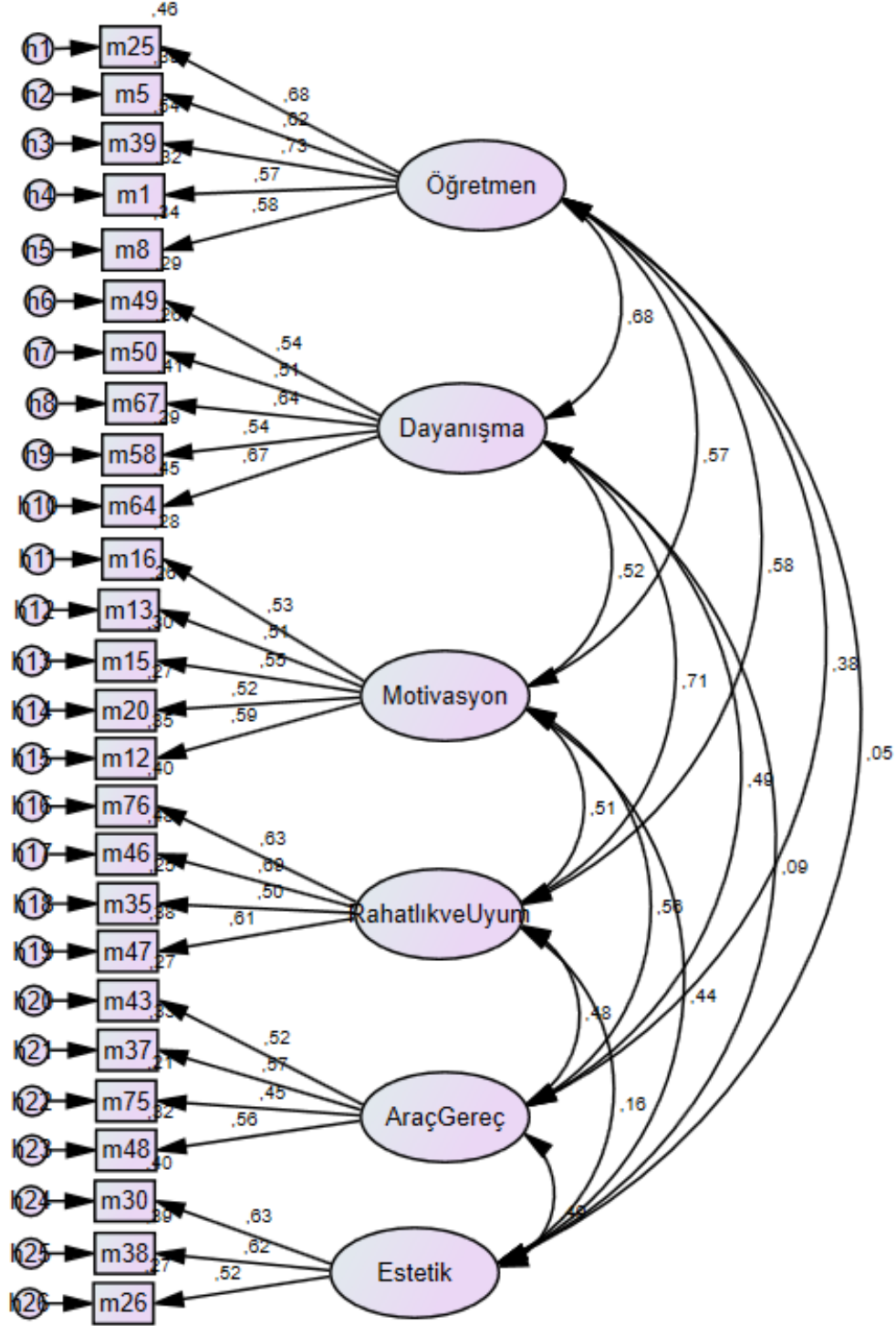
Tablo 3.11. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek	X ²	sd	X ² /sd	RMSEA	CFI	IFI
KÖÇÖ	474.11	284	1.67	.04	.93	.93

P<.001

Hu ve Bentler (1999; akt. Bayram, 2013), RMSEA'de .05'e kadar olan değerlerin iyi uyumun işareti olduğunu belirtmektedir, Ayrıca Hu ve Bentler (1999; akt. Bayram, 2013)'e

göre CFI ve IFI değerlerinin .9'dan yüksek olması modelde iyi uyumu göstermektedir, Bunun yanı sıra, X^2/sd değeri 1.67 çıkmıştır. Bu değer 3'ten küçük arasında olması iyi uyum olduğuna işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; akt. Bayram, 2013). Modeldeki boyutlar arasındaki ilişki .9'dan büyük olmadığı için değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması varsayımının karşılandığı (Tabachnick ve Fidell, 2015) görülmektedir.



Şekil 3.3. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği Modeli

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Nicel verilerin analizi için öncelikle ölçekler ve puanlama anahtarları aracılığıyla toplanan verilerin SPSS girişi yapılmıştır. Veri girişinden sonra gruplar arası farklılıkları ölçmek için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Puanlama anahtarında iki farklı puanlayıcının puanları arasındaki uyuma, Kendall'in uyum testi ile bakılmıştır.

Uygulama esnasında tutulan saha notları ve görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, yazılı metinlerin bazı özelliklerini sayısal olarak belirtmeye de yarayan bir analiz tekniği olup materyalin nitel analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü görevi görmektedir (Bauer, 2003; akt. Göktaş ve diğerleri, 2012). Deney grubu öğrencilerin tuttuğu günlüklerden ve ihtiyaç analizi kısmında doküman incelemesinden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yıldırım ve Şimşek (2008) betimsel analizi, 'analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması' şeklinde dört aşamada açıklamaktadır. Veriler analiz edildikten sonra frekans dağılımları (f) ve yüzdeleri (%) verilmiştir. Balcı (2015), nitel veri toplama yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen sözel verilerin analizinde frekans dağılımı ve yüzde verilerek sayısallaştırma yapılabileceğini ifade etmiştir. Analizlerin güvenilirliği için veriler, iki uzman tarafından da kodlanarak kodlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. Ayrıca verilerin analizinden elde edilen bulgularda ham veriden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

3.6. Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanışı

3.6.1. Pilot Programın Geliştirilmesi ve Uygulanışı

Kuantum öğrenme modelinin daha iyi anlaşılması ve uygulama esnasındaki sıkıntıların belirlenip düzeltmelerin yapılabilmesi için asıl uygulama öncesi bir İngilizce öğretim programının kuantum öğrenme modeline göre pilot olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretim programının kazanımlarına uygun biçimde 7. sınıf İngilizce dersine yönelik 12 ders saatlik öğretim programı kuantum öğrenme modeline göre düzenlenmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim döneminde ders kitabı olarak okulda kullanılan Birincioğlu

Kaldar (2016)'ın kitabındaki okuma parçaları ve dinleme metinlerinden faydalanılmıştır. Kuantum öğrenme modeline uygun olarak düzenlenen program üç program geliştirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler ile revize edilen program orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ortaokulun 7. sınıfında uygulanmaya başlanmıştır.

Sınıf, öğrenciler gelmeden havalandırılmış ve derse uygun aydınlatma sağlanmıştır. Sınıftaki sıralar 27 öğrencinin de öğretmeni ve dersi kolaylıkla takip edebilecekleri “U” düzenine göre düzenlenmiştir. Sıralara öğrencilerin rahat hissetmeleri için minderler yerleştirilmiştir. Sınıf kapısı ve girişi süslenmiştir. Renkli bitki ve çiçekler sınıfın farklı köşelerine konulmuştur. Sınıfın derse uygun görsellerle renklendirilmiştir. Derste kullanılacak barok müzik hazır hale getirilmiştir.

Ders öğretmeninin modeli daha iyi kavrayabilmesi amacıyla programın ilk iki ders saati araştırmacı tarafından uygulanmış ve model öğretmene anlatılmıştır. Araştırmacı, öğretim programında kullanılması planlanan sonraki 10 saatlik dersle ilgili materyalleri, görselleri, ödülleri, görsel-işitsel araçlar vd. dersin öğretmenine dosya, kutu ve hafıza kartı ile teslim etmiştir. Dersin öğretmeni, ders esnasında ve sonunda kısa notlar alarak hem programı hem de öğrenci performanslarını değerlendirmiştir. Ayrıca öğrenciler de her dersin sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan kendilerine ait günlüklere dersle ve kendi performansları hakkındaki görüşlerini yazmışlardır. Pilot uygulama sonunda elde edilen bulgulardan asıl uygulamaya yönelik öneriler getirilmiştir:

- Öğrencilere bir sonraki etkinliğin materyalleri gösterilmemeli, çünkü o anki etkinlik ve materyallere olan ilgiyi azalmaktadır. Öğretmen, zamanı gelince materyalleri çıkarmalıdır.
- Yönerge verilirken öğrencilerin anladıklarından emin olmak için yönerge birkaç kez tekrarlanmalıdır.
- Soru-cevap etkinliklerinde, anlamayan ve doğru yapamayan öğrenciler için cevaplar öğretmen tarafından tekrar edilebilir.
- Barok müzik akıllı tahta haricinde farklı bir cihazda çalıştırılabilir. Etkinlikler için gerekli olan diğer video ve ses dosyalarını akıllı tahtada çalışınca medya oynatıcılar sorun çıkartabilmektedir. Ayrıca ders esnasında müzikten gerildiklerini ve dikkatlerinin dağıldıklarını söyleyen birkaç öğrenci olmuştur. Ders esnasında çalınması için öğrencilerin seçeceği fon müzikler tercih edilebilir.

- Afiş, poster hazırlama, resim çizme, diyalog yazımı ve rol oynama gibi etkinlikleri tamamlamak öğrencilerin çok vaktini aldığından bu etkinliklere en az bir ders saati verilmelidir.
- Etkinlikler bitince konular öğretmen tarafından tekrar edilirse bilgiler daha da pekişebilir.
- Öğrencilerin oturmaları için verilen minderler ve diğer renkli araç-gereçler öğrencilerin çok hoşlarına gitmiş; ancak bu malzemelerin muhafazası sorunu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden her dersin sonunda eşyaların yerleştirilebileceği bir dolap gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere bu eşyaların yerleştirilmesi ve koruma görevleri paylaştırılabilir.
- Öğrenciler için hazırlanan günlüklerin pilot uygulama sonunda yıprandığı görülmüştür. Günlükler öğrencilere verilmeden önce ciltlenebilir. Ayrıca bazı günler günlüklerini evde unutan öğrenciler olduğundan günlüklerin aksamadan tutulması için günlükler her ders sonunda dağıtılıp tekrar toplanabilir.

3.6.2. Asıl Programın Geliştirilmesi ve Uygulanışı

Deney grubuna uygulanacak olan programa paralel ve normal öğretim programının kazanımlarına uygun biçimde 7. sınıf İngilizce dersine yönelik geliştirilen 12 ders saatlik pilot öğretim programından elde edilen bulgulardan yararlanılarak deney grubuna 28 ders saatlik bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan program biri yabancı dil eğitimi ve üçü eğitim programları ve öğretim uzmanı olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler aracılığıyla programa son hali verilmiştir.

Deney grubundaki programa araştırmacı gözlemci olarak katılmıştır. Ayrıca öğretmenin saha notları tutabilmesi için öğretim programının bir örneği, öğretmenin üzerinde not alabileceği biçimde düzenlenip öğretmene teslim edilmiştir. Öğrencilerin günlükleri araştırmanın doküman incelemesi kısmındaki veri kaynaklarıdır. Öğretim programının sonunda ise deney grubundan dokuz öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylelikle veriler, çeşitleme stratejisiyle -üç farklı nitel veri toplama tekniğiyle- toplanmıştır.

4. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. İhtiyaç Analizinden Elde Edilen Bulgular

İhtiyaç analizinde iki farklı yol izlenmiştir. Tez çalışmasının yönteminin belirlenmesi için İngilizce öğretimi alanındaki araştırma eğilimi; tez çalışmasının konusunun belirlenmesi için de öğrencilerin güçlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algıları incelenmiştir.

4.1.1. İhtiyaç Analizi (İngilizce Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimi)

İngilizce öğretimi alanındaki araştırma eğilimini belirlemek için dokümanların incelenmesinden elde edilen verilerin içerik analizinden ortaya çıkan bulgular Tablo 4.1.'de verilmektedir.

Tablo 4.1. İngilizce Öğretimi Alanında Yapılan Tezlerin Türü

Yıl	Lisansüstü			Model			Yöntem			
	Y. Lisans	Doktora	Toplam	Betimsel	DeneySEL	Toplam	Nitel	Nitel	Karma	Toplam
1996	3	0	3	3	0	3		2	1	3
1997	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
1999	2	0	2	1	1	2	0	2	0	2
2000	1	1	2	2	0	2	0	1	1	2
2001	2	0	2	2	0	2	0	2	0	2
2002	3	1	4	4	0	4	1	1	2	4
2003	5	3	8	6	2	8	1	4	3	8
2004	4	0	4	3	1	4	1	2	1	4
2005	7	1	8	3	5	8	1	4	3	8
2006	6	1	7	4	3	7	0	6	1	7
2007	7	1	8	7	1	8	1	6	1	8
2008	5	1	6	5	1	6	0	5	1	6
2009	6	0	6	6	0	6	0	4	2	6
2010	11	2	13	11	2	13	0	9	4	13
2011	5	1	6	6	0	6	2	1	3	6
2012	9	1	10	9	1	10	2	3	5	10
2013	4	2	6	4	2	6	1	3	2	6
2014	7	1	8	7	1	8	2	3	3	8
2015	4	1	5	3	2	5	2	2	1	5
2016	6	2	8	8	0	8	5	1	2	8
Toplam	97	20	117	94	23	117	19	61	37	117

İngilizce öğretiminde yapılan toplam 117 tez incelendiğinde bunların 97'sinin yüksek lisansta gerçekleştirilirken 20'sinin doktora gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. İngilizce öğretiminde doktora yapılan tezlerin yüksek lisansta yapılanlara

kıyasla daha az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Bu tezlerde kullanılan modellere bakıldığında ise 94 tezin betimsel, 23 tezin deneysel modelle tasarlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tezlerin tasarımında kullanılan modellerde deneysel modellerin betimsel modellere göre sayıca daha az olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacıların var olanı değiştirmek yerine var olanı betimlemenin daha kolay olabileceğine inanmaları veya deneysel etkiye inanmamaları gibi sebeplerden betimsel modeli tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Tezlerde kullanılan verilerin toplanma yöntemleri incelendiğinde ise 61 tezdeki verinin nitel, 37 tezdeki verinin karma ve 19 tezdeki verinin ise nicel yöntemle toplandığı ortaya çıkmaktadır. Tezlerde analizi yapılan verilerin toplanma yöntemleri bakımından ise daha çok nitel yöntemlerin kullanıldığı; karma ve nicel yöntemlerden daha az faydalandığı anlaşılmaktadır.

4.1.2. İhtiyaç Analizi (Öğrencilerin Güçlük Çektiği Beceriler, Konular ve Ünitelere İlişkin Öğretmen Algıları)

İngilizce öğrenen öğrencilerin güçlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, tablolastırılarak kategoriler halinde verilmiş ve her kategori ham verilerle desteklenmiştir.

Verilerden ortaya çıkan sınıf bazında öğrencilerin İngilizceye gösterdiği ilgi kategorisi Tablo 4.2.'de verilmektedir.

Tablo 4.2. Sınıf Bazında Öğrencilerin İngilizceye Gösterdiği İlgi

	f	%
Alt sınıflar daha ilgili	7	%50
Liseye geçiş sınavına yönelik ilgi	4	%28.57
Liseye geçiş sınavında katsayısı düşük	2	%14.2
Ergenlikle birlikte azalıyor	1	%7.14
Toplam	14	%100

Öğretmenlerin sınıf bazında öğrencilerin İngilizceye gösterdiği ilgi konusundaki görüşleri incelendiğinde yedi öğretmenin (%50) alt sınıfların İngilizce dersine daha ilgili oldukları, dört öğretmenin (%28.57) liseye geçiş sınavına yönelik olarak İngilizceye ilgili oldukları, iki öğretmenin (%14.28) liseye geçiş sınavında İngilizce dersi puanları diğer derslere göre düşük olduğundan İngilizce'ye olan ilginin de düşük olduğu, bir öğretmenin (%7.14) ise ergenliğe girdiklerinde ilgilerin azaldığı görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Ö2: “Küçük sınıflar daha iyi, 7 ve 8. sınıflara gelindiğinde hem ergenlikten dolayı ilgileri azalıyor, ayrıca İngilizce dersi Matematik, Türkçe gibi dersler liseye geçiş sınavında daha fazla puan getirdiğinden İngilizce dersi ikinci plana geriliyor. Son müfredatın daha ağır olması da ilgiyi düşürüyor.”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan beceri kategorisi Tablo 4.3.’te verilmektedir.

Tablo 4.3. Derslerde Kullanılan Beceri

	1	2	3	4	X
Okuma	4		2		1.66
Dinleme	2	2	1		1.80
Yazma	2	1	1	1	2.20
Konuşma		1		3	3.50

Öğretmenlerin derslerdeki etkinliklerde kullanılan beceri ile ilgili görüşleri incelendiğinde etkinliklerde en çok kullanılan becerilerin sırasıyla okuma ($x=1.66$), dinleme ($x=1.80$), yazma ($x=2.20$) ve konuşma ($x=3.50$) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ö7: “En çok okuma becerilerini kullanmaktayız. Daha sonra sırasıyla yazma ve dinleme gelmekte. Konuşma yeteneği hemen hemen hiç kullanılmamaktadır.”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan okuma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 4.4.’de verilmektedir.

Tablo 4.4. Okuma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Telaffuz bozukluğu	5	%41.66
Kelime eksikliği	3	%25
Başarısızlık duygusu	2	%6.66
Türkçe düşünme	1	%8.33
Uzun cümleleri anlamama	1	%8.33
Toplam	12	%100

Okuma çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%41.66) sesli okuma çalışmalarında öğrencilerin telaffuz sorunu yaşadığı, üç öğretmenin (%25) kelime eksikliğinin sorun oluşturduğu, iki öğretmenin (%16.66) başarısızlık duygusundan dolayı öğrencilerin sesli okumaya çekindikleri, bir öğretmenin (%8.33) öğrencilerin Türkçe düşüncelerinin sorun yarattığı, bir öğretmenin (%8.33) öğrencilerin uzun cümleleri anlamakta sıkıntı çektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö1: “Okuma çalışmalarında en çok telaffuzda sorun yaşıyorlar... Kelime eksiklikleri çok olduğu için anlamakta güçlük çekiyorlar”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan okuma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 4.5.’te verilmektedir.

Tablo 4.5. Okuma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar

	f	%
Model olma	2	%28.57
Rahatlatma	1	%14.28
Kelime hazinesi geliştirme	1	%14.28
Dilbilgisi öğretimi	1	%14.28
Ekstra okuma çalışması	1	%14.28
Özet çıkartma	1	%14.28
Toplam	7	%100

Okuma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%28.57) sesli okumada model olduğu, bir öğretmenin (%14.28) öğrencileri sesli okuma yapmaları için rahatlatmış, bir öğretmenin (%14.28) öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye çalışmış, bir öğretmenin (%14.28) dilbilgisi öğretimine önem verdiği, bir öğretmenin (%14.28) ekstra okuma çalışması yaptırdığı ve bir öğretmenin (%14.28) özet çıkarttığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö6: “Beni taklit ederek öğrenmeleri amacıyla metinleri öncelikle kendim okuyorum, ardından sınıfta telaffuzu iyi olan -her sınıfta mutlaka birkaç tane oluyor- bir öğrenciye okutuyorum. En son gönüllülük esasına dayanarak bu konuda çok da iyi olmayan öğrencilere okutuyorum.”

Verilerden ortaya çıkan okuma çalışmasında sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 4.6.’da verilmektedir.

Tablo 4.6. Okuma Çalışmasında Sorunu Gidermek İçin Yapılanların Çözüme Katkısı

	f	%
Büyük oranda	3	%75
Sesli okumaya çekinme	1	%25
Toplam	4	%100

Okuma çalışmasındaki sorunu gidermede yapılanların çözüme katkısı bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%75) yapılanların büyük ölçüde etkisi olduğu, bir öğretmenin (%25) ise sesli okumaya çekinme görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Ö6: “%75 işe yaradığını düşünüyorum. Ancak önyargılı öğrencilerin düşüncelerini değiştirmek zaman alabiliyor.”

Verilerden ortaya çıkan okuma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 4.7.’de verilmektedir.

Tablo 4.7. Okuma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Hikâye kitapları	3	%33.33
Motive edici projeler	1	%11.11
Ses dosyaları	1	% 11.11
Test	1	%11.11
Çalışma kâğıdı	1	%11.11
Kaynak kitap	1	%11.11
Kısa hikâye	1	%11.11
Toplam	9	%100

Okuma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyaller bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%33.33) hikâye kitabı, bir öğretmenin (%25) motive edici projelerden faydalandığı, bir öğretmenin (%25) ses dosyası kullandığı, bir öğretmenin testlerden faydalandığı (%25), bir öğretmenin (%25) çalışma kâğıdını kullandığı, bir öğretmenin (%25) kaynak kitaptan faydalandığı ve bir öğretmenin (%25) ise kısa hikâyelerden faydalandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö7: “Hikaye kitapları okutturuyorum, içinde parça ve sorular olan fotokopiler dağıtıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 4.8’de verilmektedir.

Tablo 4.8. Yazma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Yazım hatası	3	%30
Okudukları gibi yazma	2	%20
Fiillerin halleri	1	%10
Hata yapma korkusu	1	%10
Yazıya dökememe	1	%10
Türkçe’den farklı cümle dizimi	1	%10
Yazmayı sevmeme	1	%10
Toplam	10	%100

Yazma çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı sorunlar bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%30) yazım hatalarından, iki öğretmenin (%20) öğrencilerin okuduğu gibi yazma eğiliminden, bir öğretmenin (%10) fiillerin hallerinden, bir öğretmenin

(%10) öğrencilerin hata yapma korkusundan, bir öğretmenin (%10) öğrencilerin düşündüklerini yazıya dökmemesinden, bir öğretmenin (%10) İngilizce'nin Türkçe'den farklı cümle dizimine sahip olmasından ve bir öğretmenin (%10) öğrencilerin yazmayı sevmemesinden bahsettiği görülmektedir.

Ö4: “Okudukları gibi yazmaya çalışıyorlar, harf hatası yapıyorlar. Üstteki kelimeleri yanlış bile yazabiliyorlar; dikkat eksikliğinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 4.9.'da verilmektedir.

Tablo 4.9. Yazma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar

	f	%
Dikte etme	2	%22.22
Tekrar yazdırma	2	%22.22
Diyalog yazdırma	1	%11.11
Yazma alıştırmaları	1	%11.11
Çeviri yapma	1	%11.11
Motive etme	1	%11.11
Uyarı yapma	1	%11.11
Toplam	9	%100

Öğrencilerin yazma çalışmasındaki sorunları gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşü incelendiğinde iki öğretmenin (%22.22) dikte yaptırdığı, iki öğretmenin (%22.22) metni tekrar yazdırmayı, bir öğretmenin (%11.11) diyalog yazdırdığı, bir öğretmenin (%11.11) yazma alıştırmaları yaptırdığı, bir öğretmenin (%11.11) çeviri yaptırdığı, bir öğretmenin (%11.11) öğrencileri motive edici etkinlikler yaptırdığı ve bir öğretmenin (%11.11) yazmada sıkça yapılan hatalar konusunda uyarı yaptığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö3: “Yazılış ile okunuşlarının farklı olduğunu söyleyip Dictation yaptırıyorum. Faydasını çok olmasa da görüyorum...”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 4.10'da verilmektedir.

Tablo 4.10. Yazma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanların Çözüme Katkısı

	f	%
Çok etkisi yok	1	%50
Önemli ölçüde düzeltmekte	1	%50
Toplam	2	%100

Yazma çalışmalarındaki sorunu gidermede yapılanların çözüme katkısı konusunda öğretmen görüşü incelendiğinde bir öğretmenin (%50) yapılanların çözüme fazla bir katkısı olmadığı, bir öğretmenin (%50) yapılanların sorunu önemli ölçüde gidermekte olduğunu belirttiği görülmektedir.

Ö6: “Çok büyük bir etkisi maalesef yok. Yine sadece belirli bir kısım öğrencinin ilgisi çekilebiliyor ve başarıya ulaşılabilir.”

Verilerden ortaya çıkan yazma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 4.11’de verilmektedir.

Tablo 4.11. Yazma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Kelime defteri	4	%57.14
Çalışma kâğıdı	2	%28.57
Çeviri metni	1	%14.28
Toplam	7	%100

Yazma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyaller konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin (%57.14) kelime defteri, iki öğretmenin (%28.57) çalışma kâğıdı ve bir öğretmenin (%14.28) çeviri metni kullandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö2: “Kelime defteri tutturuyorum. Worksheetler, dağıtıyorum”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 4.12’de verilmektedir.

Tablo 4.12. Konuşma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Hata yapma/ dalga geçilme korkusu	5	%35.71
Telaffuz	5	%35.71
Cümle bozukluğu	2	%14.28
Dilbilgisi hatası	1	%7.14
Kelime bulamama	1	%7.14
Toplam	14	%100

Konuşma çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%35.71) öğrencilerin hata yapma/dalga geçilme korkusundan dolayı sıkıntı çektiği, beş öğretmenin (%35.17) öğrencilerin telaffuz sorunu yaşadığı, iki öğretmenin (%14.28) öğrencilerin cümlelerinin bozuk olduğu, bir öğretmenin (%7.14) öğrencilerin dilbilgisi hataları yaptığı ve bir öğretmenin (%7.14) öğrencilerin

konuşma etkinliklerinde kelime bulamama sıkıntısı çektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö5: “Bazı öğrencilerin dinlemeleri, kulakları iyi olmadığı için, temel olmadığı için telaffuzda yanlış yapıyorlar, arkadaşları güldüğü için de konuşmak istemiyorlar. Çocuklarda bu bağlamda bir çekinme oluyor arkadaşlarından”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 4.13.’te verilmektedir.

Tablo 4.13. Konuşma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar

	f	%
Ses kayıtları	2	%13.33
Hataları görmezden gelme	2	%13.33
Teşvik etme/cesaretlendirme	2	%13.33
Rol oynama	2	%13.33
Anında telaffuz düzeltme	2	%13.33
Model olma	1	%6.66
Video	1	%6.66
İnteraktif program	1	%6.66
Öğrencilere empati kurdurma	1	%6.66
Toplu tekrar ettirme	1	%6.66
Toplam	15	%100

Konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%13.33) ses kayıtları kullandığı, iki öğretmenin (%13.33) öğrencilerin konuşmalarını bölmek amacıyla hataları görmezden geldikleri, iki öğretmenin (%13.33) öğrencileri konuşmaya teşvik ettikleri/cesaretlendirdikleri, iki öğretmenin (%13.33) rol oynama tekniği kullandıkları, iki öğretmenin (%13.33) öğrencilerin telaffuzlarını anında düzelttikleri, bir öğretmenin (%6.66) öğrencilere model olmaya çalıştığı, bir öğretmenin (%6.66) video kullandığı, bir öğretmenin (%6.66) interaktif programdan yararlandığı, bir öğretmenin (%6.66) öğrencilere empati kurdurmaya çalıştığı ve bir öğretmenin (%6.66) öğrencilere telaffuzları toplu tekrar ettirdiği anlaşılmaktadır.

Ö6: “Öğretmen olarak benim konuşmam dışında, videolar ve ses kayıtlarıyla konuşma etkinliklerimize yön veriyorum. Özellikle konuşma etkinliklerinde dilbilgisi hatalarının üzerinde çok fazla durmuyorum. Yanlış da olsa konuşma cesareti olan öğrencileri takdir ederek tüm öğrencileri teşvik etmeye çalışıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 4.14’de verilmektedir.

Tablo 4.14. Konuşma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanların Çözümüne Katkısı

	f	%
Giderilemeyen önyargı	2	%50
İstekli	2	%50
Toplam	4	%100

Konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%50) önyargının giderilemediğinden, iki öğretmenin (%50) ise öğrencilerin isteğinin arttığından bahsettiği görülmektedir.

Ö8: “Yanlış yapmanın normalliğini kavrayan öğrencilerde işe yaramaktadır fakat öğrencilerin kişilik özelliklerinden dolayı bazı öğrenciler hâlâ yanlış yapmaya çekinmektedir.”

Verilerden ortaya çıkan konuşma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 4.15.’te verilmektedir.

Tablo 4.15. Konuşma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller

	f	%
Video	2	%33.33
Ses kayıt	2	%33.33
Akıllı tahta	1	%16.66
Kukla	1	%16.66
Toplam	6	%100

Konuşma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyallerin neler olduğu konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%33.33) video, iki öğretmenin (%33.33) ses kayıtları, bir öğretmenin (%16.66) akıllı tahta ve bir öğretmenin kukla kullandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö2: “Videolar izletilip ses kayıtları dinletilerek üzerine yorumlar yapılıyor.”

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 4.16’da verilmektedir.

Tablo 4.16. Dinleme çalışmalarında yaşanan sorun

	f	%
Anlaşılması zor	8	%66.66
Kalitesiz ses dosyaları	2	%16.66
İlgi çekici olmama	1	%8.33
Kısıtlı süre	1	%8.33
Toplam	12	%100

Dinleme çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde sekiz öğretmenin (%66.66) ses kayıtlarının anlaşılması zor olduğu, iki öğretmenin (%16.66) ses dosyalarının kalitesiz olduğu, bir öğretmenin (%8.33) dinleme etkinliklerinin çekici olmadığı ve bir öğretmenin (%8.33) sürenin kısıtlı olmasından etkinlikleri yapamadığı görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö3: “Biraz anlamakta zorluk çekiyorlar. CD’ler çok kaliteli olmadığı için, ilgi çekici olmadıkları için sorun yaşıyoruz”

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 4.17’de verilmektedir.

Tablo 4.17. Dinleme Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar

	f	%
Tekrarlı dinleme	3	%50
Dinlemeyi yönlendirme	1	%16.66
Metni okuma	1	%16.66
Yabancı yayın izlemeye teşvik	1	%16.66
Toplam	6	%100

Dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%50) tekrarlı dinleme çalışması yaptığı, bir öğretmenin (%16.66) yönlendirmelerle dinleme etkinliğini gerçekleştirdiği, bir öğretmenin (%16.66) metni kendi okuyarak dinleme etkinliği gerçekleştirdiği ve bir öğretmenin (%16.66) öğrencilere yabancı yayın izlemeye teşvik ettiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö1: “Müzik dinlemelerini istiyorum, televizyon seyretmelerini istiyorum.”

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 4.18’de verilmektedir.

Tablo 4.18. Dinleme Çalışmasındaki Sorunu Gidermek İçin Yapılanların Çözüme Katkısı

	f	%
Faydalı	2	%66.66
İlerleme yok	1	%33.33
Toplam	3	%100

Dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%66.66) yapılanların faydalı olduğunu ve bir öğretmenin (%33.33) yapılanların herhangi bir ilerleme sağlamadığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Ö3: “Öğrenmeye istekli öğrenciler dışında kalan grup anlamakta zorlandığı için ilerleme kaydedilemiyor.”

Verilerden ortaya çıkan dinleme etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 4.19’da verilmektedir.

Tablo 4.19. Dinleme Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Video	4	%50
Ses kayıtları	2	%25
Hikaye Cd’leri	1	%12.5
Çalışma kâğıdı	1	%12.5
Toplam	8	%100

Dinleme etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyallerin neler olduğu konusunda öğretmen görüşleri alındığında dört öğretmenin (%50) video, iki öğretmenin (%25) ses kayıtları, bir öğretmenin (%12.5) hikaye CD’leri ve bir öğretmenin (%12.5) de çalışma kâğıtları kullandığı görülmektedir.

Ö7: “Çocuklara hitap eden eğitici şarkılar tekerlemeler dinletip videolar izletiyorum.”

Verilerden ortaya çıkan dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorun kategorisi Tablo 4.20.’de verilmektedir.

Tablo 4.20. Dilbilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorun

	f	%
Geniş zaman	3	%20
Fiillerin halleri	2	%13.33
Türkçe düşünme	2	%13.33
Ekler	2	%13.33
Present perfect tense	1	%6.66
Karmaşık kalıplar	1	%6.66
Genelleme	1	%6.66
Türkçe’den farklı olması	1	%6.66
Yardımcı fiiller	1	%6.66
Cümle dizimi	1	%6.66
Toplam	15	%100

Dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%20) geniş zamanda, iki öğretmenin (%13.33) fiillerin halleri, iki öğretmenin (%13.33) Türkçe düşünmenin, iki öğretmenin (%13.33) ekler, bir öğretmenin (%6.66) present perfect tense, bir öğretmenin (%6.66) karmaşık kalıplar, bir öğretmenin

(%6.66) genelleme, bir öğretmenin (%6.66) İngilizce dilbilgisinin Türkçe'den farklı olması, bir öğretmenin (%6.66) yardımcı fiiller ve bir öğretmenin (%6.66) de cümle dizimi hususlarında sıkıntı yaşandığı görüşünde oldukları görülmektedir.

Ö5: “8'e gelseler de öğrencilerin en çok zorlandığı present tense, geniş zaman. Öyle bir kavıyorlar ki, oradaki takıyı her yere koyuyorlar. -s, -es'ler, -ies'ler nereye gelecek karıştırıyorlar. O takıları karıştırıyorlar. Geçmiş zamana getiriyorlar, zamanlarda çorbaya çeviriyorlar. En iyi öğrenci de yapabiliyor bunu.”

Verilerden ortaya çıkan dilbilgisi öğretimindeki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 4.21'de verilmektedir.

Tablo 4.21. Dilbilgisi Öğretimindeki Sorunu Gidermek İçin Yapılanlar

	f	%
Bol örnek	5	%45.45
Görsel materyaller	3	%27.27
Oyunlar	2	%18.18
Zamanları karşılaştırma	1	%9.09
İnteraktif program	1	%9.09
Toplam	11	%100

Dilbilgisi öğretimindeki sorunu gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%45.45) bol örnek vererek, üç öğretmenin (%27.27) görsel materyaller kullanarak, iki öğretmenin (%18.18) oyunlarla, bir öğretmenin (%9.09) zamanları karşılaştırarak ve bir öğretmenin (%9.09) ise interaktif programlar kullanarak bu sorunu gidermeye çalıştıkları görülmektedir.

Ö2: “Bilgisayardan, Morpa kampüs, vitamin, okulistik gibi sitelerden indirdiğim işleğimiz konularla ilgili görseller dikkat çekiyor, uygulama yaptırıp tiyatro şeklinde oynattırıyorum. Tiyatroyu ya kitaptan ya da kendi yazdıklarından oyunmuş gibi öğretmeye çalışıyorum. Oyuncak konusunda oyuncak getiriyor, yiyecek konusunda oyuncak getiriyor, yiyecek içecek getirip videoya çekiyoruz, seyrediyoruz, internete verdiklerimiz de oluyor.”

Verilerden ortaya çıkan kavratılmasında zorluk çekilen kelime türleri için yapılanlar kategorisi Tablo 4.22.'de verilmektedir.

Tablo 4.22. Kavratılmasında Zorluk Çekilen Kelime Türleri

	f	%
Sıfatların halleri	3	%33.33
Fiillerin halleri	2	%22.22
Uzun kelimeler	2	%22.22
Zarf	1	%11.11
Fiil öbekleri	1	%11.11
Toplam	9	%100

Kavratılması zorluk çekilen kelime türleri konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%33.33) sıfatların halleri, iki öğretmenin (%22.22) fiillerin halleri, iki öğretmenin (%22.22) uzun kelimeler, bir öğretmenin (%11.11) zarflar ve bir öğretmenin (%11.11) fiil öbekleri konularında sıkıntı yaşandığını bildirdiği görülmektedir.

Ö4: “Adjectivelerde, adverblerde çok zorlanıyorlar. Yani ezberlemek zorunda oldukları kelimeler, yani ezberde zorlanıyorlar. Bu kelimeleri ezberlemek zorunda olduklarını biliyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan kavratılmasında zorluk çekilen kelime türleri için yapılanlar kategorisi Tablo 4.23’te verilmektedir.

Tablo 4.23. Zorluk Çekilen Kelime Türlerini Kavratmak İçin Yapılanlar

	f	%
Kelime oyunu	2	%22.22
Görsel kullanma	2	%22.22
Ezber	1	%11.11
Tekrar yazdırma	1	%11.11
Kısa sınav	1	%11.11
Sözlük kullanma	1	%11.11
Böl alıştırmaya	1	%11.11
Toplam	9	%100

Zorluk çekilen kelime türlerini kavratmak için yapılan hususunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%22.22) kelime oyunlarına, iki öğretmenin (%22.22) görsellere, bir öğretmenin (%11.11) ezbere, bir öğretmenin (%11.11) tekrar yazdırmaya, bir öğretmenin (%11.11) kısa sınavlara ve bir öğretmenin (%11.11) bol alıştırmaya başvurduğu görülmektedir.

Ö8: “Kelime kavratmak amacıyla çok çeşitli kelime oyunları oynatıyorum. Kelime ezberinde iyi oldukları için cümle kalıplarını da ezberleterek konuları kavratmaya çalışıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan zorluk yaşanan üniteler kategorisi Tablo 4.24.’te

verilmektedir.

Tablo 4.24. Zorluk Yaşanan Üniteler

	f	%
İlgilerini çekmeyen	4	%33.33
İlk kez görülen dilbilgisi yapıları	3	%25
İhtiyaç duymadıkları konular	3	%25
Güncel olmayan konular	1	%8.33
Gereksiz alıştırmaların olduğu	1	%8.33
Toplam	12	%100

Zorluk yaşanan üniteler konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin (%33.33) ilgilerini çekmeyen, üç öğretmenin (%25) ilk kez görülen dilbilgisi yapılarının bulunduğu, üç öğretmenin (%25) ihtiyaç duymadıkları konuların bulunduğu, bir öğretmenin (%8.33) güncel olmayan konuların olduğu ve bir öğretmenin (%8.33) gereksiz alıştırmaların olduğu ünitelerde zorluk yaşandığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Ö6: “Günlük hayatta ihtiyaç duyamayacakları ve ya öğrenmesi çekici gelmeyen ünitelerde zorluk yaşıyoruz.”

Verilerden ortaya çıkan zorluk yaşanmasındaki sebep kategorisi Tablo 4.25.’te verilmektedir.

Tablo 4.25. Zorluk Yaşanmasındaki Sebep

	f	%
Faydasız görme	2	%50
Türkçe’de bile kavrayamadıkları konular	1	%25
Heyecan yaratmama	1	%25
Toplam	4	%100

Bu ünitelerde zorluk yaşanmasındaki sebepler konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%50) öğrencilerin konuları faydasız gördüğü, bir öğretmenin (%25) bazı ünitelerde Türkçe’de bile kavrayamadıkları konuların olduğu ve bir öğretmenin (%25) konuların öğrencilerde heyecan yaratmadığı görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö7: “Ünitenin onlara bir fayda sağlamayacağını düşünüyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan en çok verilen ev ödevi kategorisi Tablo 4.26.’da verilmektedir.

Tablo 4.26. En Çok Verilen Ev Ödevi

	f	%
Konu tekrarı	5	%35.71
Kelime yazma	2	%14.28
Kelime anlamını araştırma	1	%7.14
Test çözme	1	%7.14
Okuma	1	%7.14
Konuya hazırlık	1	%7.14
Performans	1	%7.14
Çalışma kâğıdı	1	%7.14
Proje	1	%7.14
Toplam	14	%100

En çok verilen ev ödevinin ne olduğu konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%35.71) konu tekrarı, iki öğretmenin (%14.28) kelime yazma, bir öğretmenin (%7.14) kelimenin anlamını araştırma, bir öğretmenin (%7.14) test çözme, bir öğretmenin (%7.14) okuma, bir öğretmenin (%7.14) konuya hazırlık, bir öğretmenin (%7.14) performans, bir öğretmenin (%7.14) çalışma kâğıdı ve bir öğretmenin (%7.14) proje ödevi verdiği görülmektedir.

Ö2: “Performans ödevleri veriyorum, performans ödevi verirken amacım tekrar etmeleri. Biz zümrede performans ödevlerini belirliyoruz. Atıyorum 7'lerde mektup veriyorum, geçmiş zaman ile ilgili bir hikaye üretmelerini söylüyoruz. 8'lerde yine aynı şekilde bir kitap özeti veriyoruz”

Verilerden ortaya çıkan verilen ödevlerde görülen sıkıntılar kategorisi Tablo 4.27.'de verilmektedir.

Tablo 4.27. Verilen Ödevlerde Görülen Sıkıntılar

	f	%
Özensizlik	1	%12.5
Diğer derslere önem	1	%12.5
Yazım yanlışı	1	%12.5
Metni anlamama	1	%12.5
Sıkıcı bulma	1	%12.5
Test çözme yi tercih etme	1	%12.5
Yazmayı sevmeme	1	%12.5
Velilerin ilgisizliği	1	%12.5
Toplam	8	%100

Verilen ödevlerde görülen sıkıntılar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde bir öğretmenin (%12.5) özensizlik, bir öğretmenin (%12.5) diğer derslere daha fazla önem verildiği, bir öğretmenin (%12.5) yazım yanlışı, bir öğretmenin (%12.5) metni anlamama, bir öğretmenin (%12.5) ödevi sıkıcı bulma, bir öğretmenin (%12.5) öğrencilerin test

çözmeyi tercih ettikleri, bir öğretmenin (%12.5) yazmayı sevmeme ve bir öğretmenin (%12.5) velilerin ilgisizliği hususlarına değindiği görülmektedir.

Ö4: “Özensiz yapmış olabiliyorlar. Ödev kontrollerinde "+", "-" veriyoruz, sırf "+" almış olmak için yapıyorlar”

Verilerden ortaya çıkan ailelerin İngilizce öğretimine desteği kategorisi Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 4.28. Ailelerin İngilizce Öğretimine Desteği

	f	%
Motive edici	3	%27.27
İlgili	3	%27.27
İlgisiz	3	%27.27
İngilizce bilenler yardımcı	2	%18.18
Toplam	11	%100

Ailelerin İngilizce öğretimine verdikleri destek konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%27.27) motive edici olduklarından, üç öğretmenin (%27.27) ilgili olduklarından, üç öğretmenin (%27.27) ilgisiz olduklarından ve iki öğretmenin (%18.18) İngilizce bilenlerin yardımcı olduklarından bahsettiği görülmektedir.

Ö1: “Aileler gayet destek sağlıyor. Nasıl halledebiliriz, nasıl çözebiliriz sorun varsa. Sorun yoksa nasıl ilerletebiliriz. Sürekli bir diyalog içerisinde, ailelerden destek var. İngilizcenin önemini biliyorlar, anlıyorlar, çocuklarına da anlatmaya çalışıyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan aileleri İngilizce bilmenin önemi hakkında bilinçlendirme çalışmaları kategorisi Tablo 4.29.’da verilmektedir.

Tablo 4.29. Aileleri İngilizce Bilmenin Önemi Hakkında Bilinçlendirme Çalışmaları

	f	%
Toplantı	6	%60
Bireysel görüşme	2	%20
Hayır	2	%20
Toplam	10	%100

Ailelerin İngilizce bilmenin önemi hakkında bilinçlendirme çalışmaları konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde altı öğretmenin (%60) veli toplantıları aracılığıyla bilinçlendirme, iki öğretmenin (%20) de bireysel görüşme aracılığıyla bilinçlendirme çalışmaları yaparken, iki öğretmenin (%20) bu konuda herhangi bir çalışma yapmadıkları bulgusu elde edilmektedir.

Ö4: “Veli toplantısında, şöyle şöyle çalışmalar, tekrar etsinler vs. diye vurguluyorum. Sadece toplantılarda velilere bilinçlendirme yapıyoruz.”

Tablo 4.30. İngilizce Öğretimi Konusunda Eklemek İstenilen Konular

	f	%
İngilizce dersliğinin olmaması	5	%35.71
Programın uygun olmayışı	3	%21.42
Donanım yetersizliği	2	%14.28
Bilinçsizlik	2	%14.28
Materyal eksikliği	1	%7.14
Sınıfın kalabalık oluşu	1	%7.14
Toplam	14	%100

İngilizce öğretimi konusunda eklemek istedikleri sorulduğunda beş öğretmenin (%35.71) İngilizce dersliğinin olmamasına, üç öğretmenin (%21.42) programın uygun olmayışına, iki öğretmenin (%14.28) donanım yetersizliğine, iki öğretmenin bilinçsizliğe (%14.28), bir öğretmenin (%7.14) materyal eksikliğine ve bir öğretmenin (%7.14) sınıfın kalabalık oluşuna değindikleri görülmektedir.

Ö5: “İngilizce sınıfımız yok, dil laboratuvarımız vardı artık yok. Sınıflarımızda kulaklık olsa, müzik seti olsa, duvarlara resimler asabileceğimiz sınıflar olsa daha iyi... kitaba bağlıyız, kitap dışında kaynağımız yok. Çocukta kapasite olursa kendi ilerliyor.”

4.2. Asıl Çalışmanın Analizinden Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Tez çalışmasında nicel veri toplama yöntemi ile toplanan verilerin çözümlenmesi ile sınanan hipotezler;

- “Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında konuşma becerisi öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.”
- “Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında İngilizce öz-yeterlik inançları öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.”
- “Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen İngilizce öğretim programının

uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında konuşma kaygısı öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindedir.

Denencelerin sınanması için çözümlenecek veriler, İngilizce ile ilgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (İÖİÖ), Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği (YDKKÖ) ve İngilizce Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı (İKBPA) ile tez uygulaması için seçilen ortaokulun deney, kontrol ve plasebo grubu olarak atanan üç sınıfından toplanmıştır. Veriler ön-testte, son-test, kalıcılık testi ve kalıcılığı izleme testi olarak toplanmıştır. Ön-test ekim ayının ikinci haftası, son-test aralık ayının ilk haftası, kalıcılık testi şubat ayının ilk haftası ve kalıcılığı izleme testi ise haziran ayının ilk haftasında toplanmıştır. Verilerin toplanması için kullanılan İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeği ve yabancı dilde konuşma kaygısı ölçeği öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrencilere yabancı dilde konuşabilecekleri bir konu verilerek öğrencilerin konuşma becerileri iki farklı puanlayıcı (dersin öğretmeni ve araştırmacı) tarafından konuşma becerisi puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Kendall’ın uyum katsayısı incelendiğinde iki puanlayıcının ön testte ($W=.81$), son testte ($W=.82$), kalıcılıkta ($W=.83$) ve kalıcılığı izlemede ($W=.79$) yaptıkları değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum görülmüştür ($p<.01$). Kendall’ın uyum katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve 1’e yakın olması puanlamalar arasındaki yüksek uyuma işaret etmektedir (Can, 2014). Konuşma becerisi puanlama anahtarı olarak dersin öğretmeni tarafından doldurulan veriler analizde kullanılmıştır. Nicel verilerin her alt grup (deney, kontrol ve plasebo) içinde normal dağılımları incelenmiştir:

Tablo 4.31. Verilerin Her Alt Grup (Deney, Kontrol ve Plasebo) İçinde Normal Dağılımları

Testler	Shapiro-Wilk			
	Grup	İstatistik	N	p
Konuşma Becerisi Ön Test	Deney	.98	36	.85
	Kontrol	.97	37	.37
	Plasebo	.98	35	.86
Konuşma Becerisi Son Test	Deney	.96	36	.15
	Kontrol	.95	37	.09
	Plasebo	.97	35	.34
Konuşma Becerisi Kalıcılık Testi	Deney	.98	36	.86
	Kontrol	.97	37	.43
	Plasebo	.98	35	.68
Konuşma Becerisi Kalıcılığı İzleme Testi	Deney	.98	36	.73
	Kontrol	.96	37	.14
	Plasebo	.98	35	.61
Konuşma Kaygısı Ön Test	Deney	.97	36	.51
	Kontrol	.97	37	.45
	Plasebo	.97	35	.46

Tablo 4.31. Verilerin Her Alt Grup (Deney, Kontrol ve Plasebo) İçinde Normal Dağılımları (Devamı)

Testler	Shapiro-Wilk			
	Grup	İstatistik	N	p
Konuşma Kaygısı Son Test	Deney	.97	36	.33
	Kontrol	.98	37	.63
	Plasebo	.91	35	.01
Konuşma Kaygısı Kalıcılık Testi	Deney	.97	36	.33
	Kontrol	.97	37	.34
	Plasebo	.99	35	.68
Konuşma Kaygısı Kalıcılığı İzleme Testi	Deney	.94	36	.04
	Kontrol	.97	37	.38
	Plasebo	.9	35	.00
İngilizce Öz-yeterlik Ön Test	Deney	.98	36	.69
	Kontrol	.98	37	.8
	Plasebo	.98	35	.65
İngilizce Öz-yeterlik Son Test	Deney	.98	36	.58
	Kontrol	.98	37	.85
	Plasebo	.97	35	.44
İngilizce Öz-yeterlik Kalıcılık Testi	Deney	.98	36	.59
	Kontrol	.98	37	.58
	Plasebo	.98	35	.82
İngilizce Öz-yeterlik Kalıcılığı İzleme Testi	Deney	.96	36	.23
	Kontrol	.96	37	.27
	Plasebo	.95	35	.13

Shapiro-wilk testine göre normalliğin sağlanamadığı konuşma kaygısı son testinin plasebo grubuna ve konuşma kaygısı kalıcılığı izleme testinin deney ve plasebo gruplarına ait puanların merkezi eğilim ölçüleri grafiği incelendiğinde ortalaması, ortancası ve tepe değeri çakışık olan simetrik bir çan eğrisi şeklindedir. Ayrıca Q-Q grafiği incelendiğinde belirtilen puanların kuramsal dağılım değerleriyle örtüştüğünde 45 derecelik açıya sahip bir doğru çıktığı görülmüştür. Konuşma kaygısı kalıcılığı izleme testinin deney grubuna ait puan dağılımının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde çarpıklık (1.78) ve basıklık (.001) katsayıları $-/+1.96$ sınırlarındadır; bu değerlere göre dağılımın normalliği kabul edilebilir. Ayrıca Green ve Salking (2005; akt. Can, 2014), varyans analizi için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının olduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler. Bu denence için katılımcı sayılarının deney, kontrol ve plasebo gruplarında 15'ten oldukça yukarıda olması, normal dağılım varsayımı için de yeterli olarak kabul edilebilir.

Grupların uygulama öncesi İngilizce konuşma becerisi, İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce öz-yeterlik puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için ön test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Analiz öncesi ön test puanlarının varyans eşitliği kontrol

edilmiş, İngilizce konuşma becerisi ($p=.09$). İngilizce konuşma kaygısı ($p=.4$) ve İngilizce öz-yeterlik ($p=.704$) için “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir ($p>.05$). Analiz sonuçları Tablo 4.32., 4.33. ve 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.32. Grupların İngilizce Konuşma Becerisi Ön Test Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	175.57	2	87.79	.598	.55
Gruplar içi	15414.75	105	146.81		
Toplam	15590.32	107			

DeneySEL desen için seçilmiş üç farklı grubun İngilizce konuşma becerisi puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=82.11$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=79.16$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=79.77$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)}=.598$, $p>.05$). Analiz sonucunda her üç gruptaki öğrencilerin uygulama öncesi yabancı dilde konuşma becerisi seviyelerinin benzer olduğu varsayımının karşılandığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.33. Grupların İngilizce Konuşma Kaygısı Ön Test Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	788.19	2	394.07	1.349	.26
Gruplar içi	30667.52	105	292.07		
Toplam	31455.66	107			

DeneySEL desen için seçilmiş 3 farklı grubun İngilizce kaygısı puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=58.16$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=51.59$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=54.8$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)}=1.35$, $p>.05$). Analiz sonucunda her üç gruptaki öğrencilerin uygulama öncesi yabancı dilde konuşma kaygısı seviyelerinin benzer olduğu varsayımının karşılandığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.34. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik Ön Test Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	39.34	2	19.67	.03	.971
Gruplar içi	69071.58	105	657.83		
Toplam	69110.92	107			

Deneyssel desen için seçilmiş 3 farklı grubun İngilizce öz-yeterlik inancı puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=114.02$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=112.65$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=113.77$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)}=.03$, $p>.05$). Analiz sonucunda her üç gruptaki öğrencilerin uygulama öncesi yabancı dilde öz-yeterlik inancı seviyelerinin benzer olduğu varsayımının karşılandığı yorumu yapılabilir.

Kuantum öğrenme modeliyle geliştirilen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında İngilizce konuşma becerisi, İngilizce öz-yeterlik inançları ve konuşma kaygısı öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için öncelikle her bir ölçeğin ardışık ölçümlerin puan ortalamaları arasındaki fark hesaplanmıştır. Öncelikle her bir fark puanının alt grup (deney, kontrol ve plasebo) içinde normal dağılımları incelenmiştir:

Tablo 4.35. Fark Puanının Alt Grup (Deney, Kontrol ve Plasebo) İçinde Normal Dağılımları

Testler	Shapiro-Wilk			
	Grup	İstatistik	N	p
Beceri ön test/son test	Deney	.98	36	.84
	Kontrol	.97	37	.42
	Plasebo	.99	35	.98
Beceri son test/kalıcılık testi	Deney	.97	36	.5
	Kontrol	.97	37	.44
	Plasebo	.98	35	.75
Beceri kalıcılık/kalıcılığı izleme testi	Deney	.98	36	.65
	Kontrol	.99	37	.92
	Plasebo	.98	35	.87
Kaygı ön test/son test	Deney	.97	36	.31
	Kontrol	.92	37	.01
	Plasebo	.98	35	.62
Kaygı son test/kalıcılık testi	Deney	.96	36	.2
	Kontrol	.94	37	.06
	Plasebo	.98	35	.84
Kaygı kalıcılık/kalıcılığı izleme testi	Deney	.98	36	.75
	Kontrol	.96	37	.21
	Plasebo	.98	35	.83

Tablo 4.35. Fark Puanının Alt Grup (Deney, Kontrol ve Plasebo) İçinde Normal Dağılımları (Devamı)

Testler	Shapiro-Wilk			
	Grup	İstatistik	N	p
Öz-yeterlik ön test/son test	Deney	.99	36	.94
	Kontrol	.98	37	.83
	Plasebo	.81	35	.00
Öz-yeterlik son test/kalıcılık testi	Deney	.95	36	.08
	Kontrol	.98	37	.78
	Plasebo	.81	35	.00
Öz-yeterlik kalıcılık/kalıcılığı izleme testi	Deney	.82	36	.00
	Kontrol	.97	37	.31
	Plasebo	.83	35	.00

Shapiro-wilk testine göre normalliğin sağlanamadığı kaygı ön test/son testinin son testinin kontrol grubuna, öz-yeterlik ön test/son testinin plasebo grubuna, öz-yeterlik son test/kalıcılık testinin plasebo grubuna ve öz-yeterlik kalıcılık/kalıcılığı izleme testi deney ve plasebo gruplarına ait puanların merkezi eğilim ölçüleri grafiği incelendiğinde ortalaması, ortancası ve tepe değeri çakışık olan simetrik bir çan eğrisi şeklindedir. Ayrıca Q-Q grafiği incelendiğinde belirtilen puanların kuramsal dağılım değerleriyle örtüştüğünde 45 derecelik açıya sahip bir doğru çıktığı görülmüştür. Varyans analizi için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının olduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler. Bu denence için katılımcı sayılarının deney, kontrol ve plasebo gruplarında 15'ten oldukça yukarıda olması, normal dağılım varsayımı için de yeterli olarak kabul edilebilir.

Üç farklı grubun fark puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak için grupların fark puanı ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Aralarında fark çıkan ölçümlerde farkın olduğu grupların belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma testleri olarak grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığı durumlarda Tukey, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett's C testi seçilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Grup varyanslarının eşitliğini sınamak için Levene testinden yararlanılmıştır:

Tablo 4.36. Fark Puan Varyanslarının Eşitliği

	Levene İstatistik	sd	p
Beceri ön test/son test	7.92	2-105	.00
Beceri son test/kalıcılık testi	5.16	2-105	.01
Beceri kalıcılık/kalıcılığı izleme testi	4.4	2-105	.02
Kaygı ön test/son test	1.64	2-105	.2
Kaygı son test/kalıcılık testi	.05	2-105	.96
Kaygı kalıcılık/kalıcılığı izleme testi	.08	2-105	.93
Öz-yeterlik ön test/son test	.66	2-105	.52
Öz-yeterlik son test/kalıcılık testi	2.63	2-105	.08
Öz-yeterlik kalıcılık/kalıcılığı izleme testi	1.24	2-105	.29

4.2.1.1. Araştırmanın birinci hipotezine ait bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci hipotezi olan “kuantum öğrenme modeliyle geliştirilen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında konuşma becerisi öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezini sınamak için gerçekleştirilmiş olan analizden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.37. Grupların İngilizce Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	422.47	2	211.24	1.975	.14
Gruplar içi	11232.82	105	106.98		
Toplam	11655.3	107			

Üç grubun İngilizce konuşma becerisi ön test ve son test fark puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-4.39$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=.27$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-.97$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)} = .9714, p > .05$).

Tablo 4.38. Grupların İngilizce Konuşma Becerisi Son Test ve Kalıcılık Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	14.67	2	7.34	.066	.94
Gruplar içi	11700.76	105	111.44		
Toplam	11715.44	107			

Üç grubun İngilizce konuşma becerisi son test ve kalıcılık testi fark puanları arasında

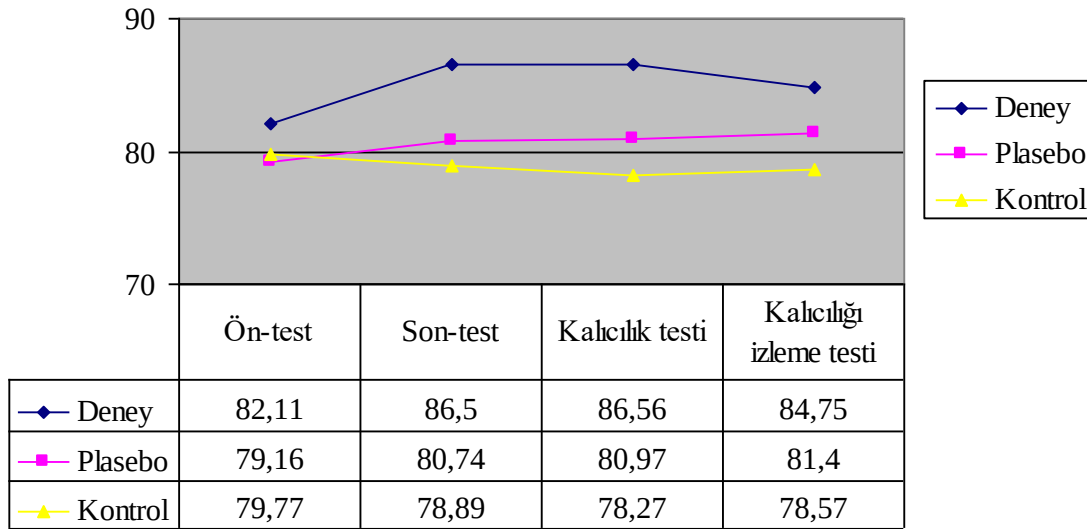
fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-.056$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=.62$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-.23$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)}=.07$, $p>.05$).

Tablo 4.39. Grupların İngilizce Konuşma Becerisi Kalıcılık Testi ve Kalıcılığı İzleme Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	223.24	2	111.62	.923	.4
Gruplar içi	12694.64	105	120.9		
Toplam	12917.88	107			

Üç grubun İngilizce konuşma becerisi son test ve kalıcılık testi fark puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=1.81$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-1.65$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-.43$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)}=.923$, $p>.05$).

Grupların İngilizce konuşma becerisi puan ortalaması değişimleri Şekil 4.1.'de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Grupların Konuşma Becerisi Puan Ortalaması Değişimi

Analiz sonucunda anlamlı fark çıkmasa da Şekil 4.1. incelendiğinde deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın diğer iki grubun ön-test ve son-test puanları arasındaki farktan daha büyük olduğu görülmektedir. Deneyssel uygulamaya bir süre daha

devam edilmesi durumunda bu farkın daha da büyüyebileceği artış ivmesinden tahmin edilebilir. Böylelikle gruplar arasında fark istatistiksel olarak da anlamlı hale gelebilirdi. Ayrıca bütün grupların son-test puanlarından kalıcılık testi puanlarına kadar bir duraksama veya düşüş söz konusudur. Dersin öğretmeni ile bu tablo üzerine görüşme yapılmış; öğrencilerin son-test ve kalıcılık testleri arasında öğrencilerin yarıyıl tatiline girmiş olmalarının kazanılmış olan becerinin zayıflamasına neden olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra, deney grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama bittikten sonra normal programlarına döndüklerinde hayal kırıklığına uğradıkları ve motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Bu durumun modelin konuşma becerisi üzerindeki olumlu etkisinin ve yükselen ivmenin kaybedilmesine neden olduğu yorumu yapılabilir.

4.2.1.2. Araştırmanın ikinci hipotezine ait bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci hipotezi olan “kuantum öğrenme modeliyle geliştirilen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında İngilizce öz-yeterlik inançları öntest, son test, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezini sınamak için gerçekleştirilmiş olan analizden elde edilen bulgulara yer verilmiştir

Tablo 4.40. Grupların İngilizce Konuşma Kaygısı Ön Test ve Son Test Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	3587.79	2	1793.89	6.39	.00	Deney/Kontrol Deney/Plasebo
Gruplar içi	29485.13	105	280.81			
Toplam	33072.92	107				

Üç grubun İngilizce konuşma kaygısı ön test ve son test fark puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=12.61$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=.03$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=.8$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir ($F_{(2-105)}=6.388$, $p<.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.11$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Eta karenin alacağı .01 değeri küçük, .06 değeri orta ve .14 değeri büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 2005; akt., Can, 2014). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın deney grubu ile kontrol grubu ve deney grubu ile plasebo grubu arasında deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.41. Grupların İngilizce Konuşma Kaygısı Son Test ve Kalıcılık Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1922.08	2	961.04	2.513	.09
Gruplar içi	40151.89	105	382.4		
Toplam	42073.96	107			

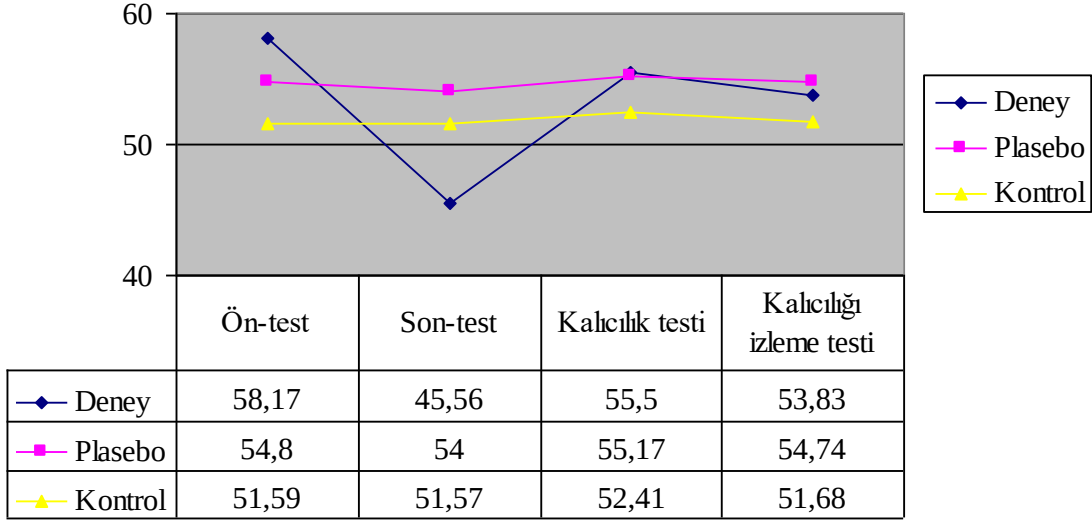
Üç grubun İngilizce konuşma kaygısı son test ve kalıcılık testi fark puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-9.94$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-.84$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-1.17$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)}=2.513, p>.05$).

Tablo 4.42. Grupların İngilizce Konuşma Kaygısı Kalıcılık Testi ve Kalıcılığı İzleme Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	29.8	2	14.9	.042	.96
Gruplar içi	37037.87	105	352.74		
Toplam	37067.67	107			

Üç grubun İngilizce konuşma kaygısı kalıcılık testi ve kalıcılığı izleme testi fark puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X= 1.67$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=.73$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=.43$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)}=.04, p>.05$).

Grupların İngilizce kaygısı puan ortalaması değişimleri Şekil 4.2.'de gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Grupların Konuşma Kaygısı Puan Ortalaması Değişimi

Şekil 4.2. incelendiğinde deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın diğer iki grubun ön-test ve son-test puanları arasındaki farktan çok daha büyük olduğu görülmektedir. Ancak bütün grupların son-test kaygı puanlarından kalıcılık testi kaygı puanları arasında bir artış söz konusudur. Ders öğretmeniyle yapılan görüşmede, son-test ve kalıcılık testleri arasında öğrencilerin yarıyıl tatiline girmiş olmaları ve kalıcılık testinin ikinci yarıyılın ilk haftası yapılmış olması öğrencilerin tatilin bitmesi ve yeni bir döneme geçişte sahip oldukları olumsuz psikolojik sebeplerden dolayı kaygılarının artmış olduğunu belirtmiştir.

4.2.1.3. Araştırmanın üçüncü hipotezine ait bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü hipoteze olan “kuantum öğrenme modeliyle geliştirilen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında konuşma kaygısı öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezini sınamak için gerçekleştirilmiş olan analizden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.43. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Ön Test ve Son Test Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	5436.24	2	2718.12	6.83	.00	Deney/Kontrol Deney/Plasebo
Gruplar içi	41808.83	105	398.18			
Toplam	47245.07	107				

Üç grubun İngilizce konuşma kaygısı ön test ve son test fark puanları arasında fark

olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-17.11$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-1.62$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=-2.57$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir ($F_{(2-105)}=6.826$, $p<.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.12$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın deney grubu ile kontrol grubu ve deney grubu ile plasebo grubu arasında deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.44. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Son Test ve Kalıcılık Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	3841.52	2	1920.76	3.52	.03	Deney/Kontrol
Gruplar içi	57263.25	105	545.36			
Toplam	61104.77	107				

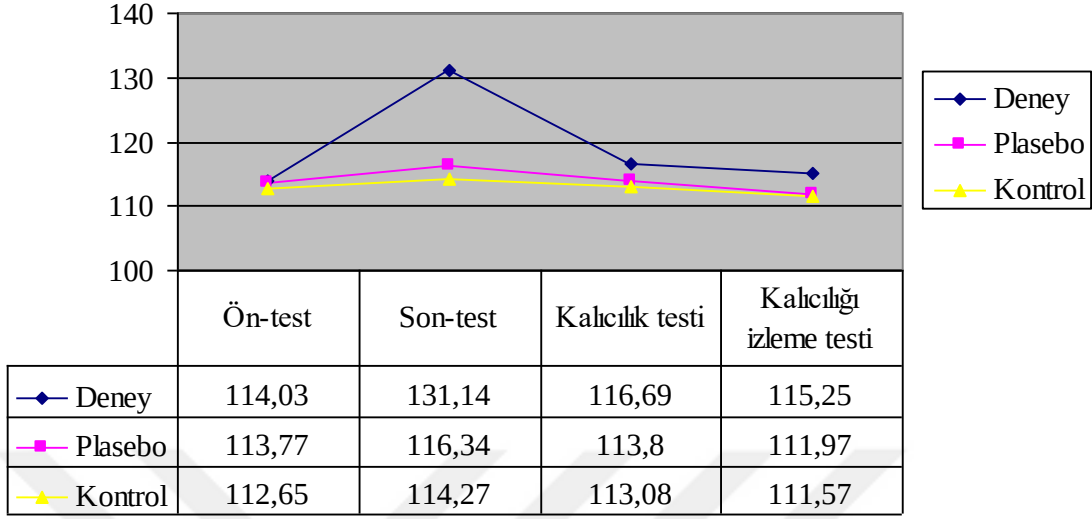
Üç grubun İngilizce konuşma kaygısı ön test ve son test fark puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=14.44$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=1.19$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=2.54$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir ($F_{(2-105)}=3.52$, $p<.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.06$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.45. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Kalıcılık Testi ve Kalıcılığı İzleme Testi Fark Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.97	2	1.49	.003	.99
Gruplar içi	52241.1	105	497.53		
Toplam	52244.07	107			

Üç grubun İngilizce konuşma kaygısı kalıcılık testi ve kalıcılığı izleme testi fark puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için grupların puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda deney grubu katılımcılarının ortalaması ($X=1.44$), kontrol grubu katılımcılarının ortalaması ($X=1.51$) ve plasebo grubu katılımcılarının ortalaması ($X=1.83$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($F_{(2-105)}=.003$, $p>.05$).

Grupların İngilizce öz-yeterlik inancı puan ortalaması değişimleri Şekil 4.3.'te gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Grupların İngilizce Öz-Yeterlik Puan Ortalaması Değişimi

Şekil 4.3. incelendiğinde deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın diğer iki grubun ön-test ve son-test puanları arasındaki farktan çok daha büyük olduğu görülmektedir. Ancak bütün grupların son-test öz-yeterlik puanları ile izleme testi öz-yeterlik puanları arasında bir düşüş söz konusudur. Dersin öğretmeni, bu durumun öğrencilerin ikinci dönemde yaşamış oldukları tükenmişlik ve yarıyıl tatilinde dinlenememe gibi psikolojik ve fizyolojik sebeplere bağlamıştır. Ayrıca sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de ikinci dönem performanslarının düştüğü, yorgunluklarının arttığı, mevsimsel etkiyle -sıcak havalar- çalışma isteğinin azaldığı yönünde görüş bildirmiştir.

4.2.2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Tez çalışmasında nitel veri toplama yöntemi ile toplanan verilerin çözümlenmesi ile cevap aranan problemler; “Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen programa öğrenciler nasıl tepki vermiştir?” ve “Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen programa ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?”dır. Problemlerin cevaplanması için çözümlenecek veriler saha notları, görüşmeler ve günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, veri toplama araçlarının niteliğine göre betimsel veya içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın güvenilirliği açısından toplanan veriler, nitel desen araştırmalarında uzman iki öğretim elemanı tarafından da analiz edilmiş ve kodlayıcılar arasında tutarlılık sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgulara ait ham verilerden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

4.2.2.1. Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular

Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen programa ilişkin öğrenci tepkilerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemden ve öğretmenin program üzerinde aldığı notlardan elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Araştırmacının saha notlarından elde edilen bulgular

Deney grubu öğrencilerinin gözlemlenmesinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda uygulama esnasında öğrenci tepkilerine ilişkin bulgular Tablo 4.46.'da verilmiştir.

Tablo 4.46. Öğrenci Davranışına İlişkin Bulgular-1

		f	%
Yakalama	Meraklı	11	23.91
	İstekli	9	19.57
	Neşeli	7	15.28
	Dikkatli	6	13.04
	Sorgulayıcı	6	13.04
	Esprili	3	6.52
	Coşkulu	2	4.35
	Araştırmacı	1	2.17
	Yarışmacı	1	2.17
	Toplam	46	100
İlişkilendirme	İstekli	9	20.93
	Meraklı	7	16.28
	Sorgulayıcı	7	16.28
	Neşeli	6	13.95
	Dikkatli	4	9.39
	Araştırmacı	3	6.98
	İsteksiz	2	4.65
	Esprili	2	4.65
	Sıkılmış	1	2.33
	Coşkulu	1	2.33
	Aktif	1	2.33
	Toplam	43	100
Etiketleme	Sorgulayıcı	12	27.27
	Meraklı	9	20.45
	İstekli	9	20.45
	Araştırmacı	5	11.36
	Dikkatli	4	9.09
	Neşeli	2	4.55
	Esprili	1	2.27
	Yarışmacı	1	2.27
	Aktif	1	2.27
	Toplam	44	100

Tablo 4.46. Öğrenci Davranışına İlişkin Bulgular-1 (Devamı)

		f	%
Gösterme	Araştırmacı	5	17.24
	Dikkatli	5	17.24
	İsteksiz	5	17.24
	Sorgulayıcı	4	13.79
	Meraklı	3	10.34
	Aktif	3	10.34
	İstekli	2	6.90
	Neşeli	1	3.45
	Yarışmacı	1	3.45
	Toplam	29	100
Tekrarlama	Araştırmacı	10	16.67
	İstekli	7	11.67
	Sorgulayıcı	7	11.67
	Neşeli	6	10
	Dikkatli	6	10
	İsteksiz	6	10
	Heyecanlı	4	6.67
	Aktif	4	6.67
	Meraklı	3	5
	Yarışmacı	2	3.33
	Esprili	2	3.33
	Sıkılmış	2	3.33
	Coşkulu	1	1.67
	Toplam	60	100
Kutlama		f	%
	Neşeli	10	23.81
	İstekli	8	19.05
	Coşkulu	7	16.67
	Heyecanlı	5	11.90
	Araştırmacı	3	7.14
	Esprili	3	7.14
	Sorgulayıcı	2	4.76
	Mutlu	1	2.38
	Gururlu	1	2.38
	Aktif	1	2.38
	Yarışmacı	1	2.38
	Toplam	42	100

Tablo 4.46. incelendiğinde yakalama bölümünde öğrencilerin meraklı (%23.91), istekli (%19.57), neşeli (%15.28), dikkatli (%13.04), sorgulayıcı (%13.04), esprili (%6.52), coşkulu (%4.35), araştırmacı (%2.17), yarışmacı (%2.17) oldukları görülmektedir. İlişkilendirme bölümünde ise öğrencilerin istekli (%20.93), meraklı (%16.28), sorgulayıcı (%16.28), neşeli (%13.95), dikkatli (%9.39), araştırmacı (%6.98), isteksiz (%4.65), esprili (%4.65), sıkılmış (%2.33), coşkulu (%2.33), aktif (%2.33) oldukları bulgusu elde edilmiştir. Etiketleme bölümünde öğrencilerin sorgulayıcı (%27.27), meraklı (%20.45), istekli (%20.45), araştırmacı (%11.36), dikkatli (%9.09), neşeli (%4.55), esprili (%2.27), yarışmacı (%2.27), aktif (%2.27) görülmektedir. Gösterme bölümünde öğrencilerin araştırmacı

(%17.24), dikkatli (%17.24), isteksiz (%17.24), sorgulayıcı (%13.79), meraklı (%10.34), aktif (%10.34), istekli (%6.90), neşeli (%3.45), yarışmacı (%3.45) oldukları görülmektedir. Tekrarlama bölümünde öğrencilerin araştırmacı (%16.67), istekli (%11.67), sorgulayıcı (%11.67), neşeli (%10), dikkatli (%10), isteksiz (%10), heyecanlı (%6.67), aktif (%6.67), meraklı (%5), yarışmacı (%3.33), esprili (%3.33), sıkılmış (%3.33), coşkulu (%1.67) oldukları görülmektedir. Kutlama bölümünde öğrencilerin neşeli (%23.81), istekli (%19.05), coşkulu (%16.67), heyecanlı (%11.90), araştırmacı (%7.14), esprili (%7.14), sorgulayıcı (%4.76), mutlu (%2.38), gururlu (%2.38), aktif (%2.38), yarışmacı (%2.38) oldukları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde kuantum öğrenme modeline göre işlenen İngilizce derslerindeki etkinliklerin öğrencilerin dikkatlerini çekip merakını uyandırdığı, isteklendirdiği, sorgulama ve araştırmaya yönlendirdiği ve dersi eğlenceli hale getirdiği yorumu yapılabilir. Ancak dersin gösterme ve tekrarlama bölümlerinde az da olsa öğrencilerin isteksiz ve sıkılmış olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebebi olarak, o bölümlerdeki etkinliklerde öğrencilerinin sıkıcı buldukları ders kitabının ve zorlandıkları dinleme metinlerinin kullanılması gösterilebilir.

- Yakalama: “Şarkıları dikkatli biçimde dinleyip severek eşlik ettiler... Şarkıcı hakkındaki sorulara katılmakta istekliydi”
- İlişkilendirme: “Sorulan sorulara cevap verdiler... Birbirlerinin cevaplarını dinleyip katkıda bulundular”
- Etiketleme: “Videoyu dikkatli biçimde izlediler... Öğrencilerin bir kısmı sorulan sorulara cevap verdi”
- Gösterme: “Dinleme etkinliğindeki sesler hoşlarına gitti... Kısa cevaplı dinleme sorularını cevaplamada katılım fazlaydı”
- Tekrarlama: “Birlikte yardımlaşarak afiş hazırlamak hoşlarına gitti... Eğlenerek çalışıyorlar”
- Kutlama: “Çalışmalarını betimlerken çok mutlu oluyorlar... Sınıf birbirinin çalışmalarını dikkatlice dinliyor”

Öğretmenin saha notlarından elde edilen bulgular

Öğretmenin öğretim programının üzerinde aldığı notların içerik analizi sonucunda derslerdeki etkinliklere yönelik öğrenci tepkileri Tablo 4.47.’de verilmiştir.

Tablo 4.47. Öğrenci Davranışına İlişkin Bulgular-2

		f	%
Yakalama	Katılım	5	27.77
	Dikkatli	4	22.22
	İstekli	4	22.22
	Dikkat çekici etkinlik	2	11.11
	İlgi çeken konu	1	5.55
	Çoşkulu	1	5.55
	Kısmi katılım	1	5.55
	Toplam	18	100
İlişkilendirme	Katılım	7	41.18
	İstekli	2	11.76
	Eğlenceli	2	11.76
	Kısmi katılım	2	11.76
	Seviyeye uygun	1	5.88
	İlgi çeken konu	1	5.88
	Dikkat çekici etkinlik	1	5.88
	Sıkıcı yazılı etkinlikler	1	5.88
	Toplam	17	100
Etiketleme	İstekli	3	21.43
	Katılım	2	14.29
	Başarılı	2	14.29
	Kısmi katılım	2	14.29
	Dikkatli	1	7.14
	Seviyeye uygun	1	7.14
	Mantık yürütme	1	7.14
	Öğretmen desteği	1	7.14
	Bazıları istekli	1	7.14
	Toplam	14	100
Gösterme	Kitaptaki etkinlikleri sıkıcı bulma	4	33.33
	Okuma etkinliklerinde başarı	1	8.33
	Dikkatli	1	8.33
	Katılım	1	8.33
	Yardımlaşma	1	8.33
	Başarılı	1	8.33
	Basit dinleme etkinliklerinde başarı	1	8.33
	Kısmi katılım	1	8.33
	Yazma etkinliklerinde zorlanma	1	8.33
	Toplam	12	100
Tekrarlama	Eğlenceli	4	18.18
	Yardımlaşma	3	13.63
	Öğretmen desteği	3	13.63
	Dinleme metinlerinde zorlanma	2	9.09
	Gürültü	2	9.09
	Başarılı	1	4.55
	Katılım	1	4.55
	Yaratıcı	1	4.55
	Kısa cevaplı sorularda başarı	1	4.55
	Uzun etkinliklerde sıkılma	1	4.55
	Uzun cevaplı sorularda zorlanma	1	4.55
	Kısmi katılım	1	4.55
	Kısmi başarı	1	4.55
	Toplam	22	100

Tablo 4.47. Öğrenci Davranışına İlişkin Bulgular-2 (Devamı)

		f	%
Kutlama	Hoşlanma	4	20
	Neşeli	3	15
	Heyecanlı	3	15
	Katılım	3	15
	İstekli	2	10
	Çekingen	2	10
	Coşkulu	1	5
	Eğlenceli	1	5
	Başarılı	1	5
	Toplam	20	100

Tablo 4.47. incelendiğinde öğrencilerin dersin yakalama bölümünde katılım gösterdikleri (%27.77), dikkatlerini verdikleri (%22.22), istekli oldukları (%22.22), etkinlikleri dikkat çekici buldukları (%11.11), konuyu ilgi çekici buldukları (%5.55), coşkulu oldukları (%5.55) ve kısmi katılım gösterdikleri görülmektedir (%5.55). İlişkilendirme bölümünde öğrencilerin katılım gösterdikleri (%41.18), istekli oldukları (%11.76), eğlendikleri (%11.76), kısmi katılımda bulundukları (%11.76), etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu (%5.88), konuların ilgi çekici (%5.88), etkinliklerin ise dikkat çekici olduğu (%5.88) ve yazılı etkinliklerde öğrencilerin sıkıldığı (%5.88) bulgusu elde edilmiştir. Etiketleme bölümünde öğrencilerin istekli oldukları (%33.33), katılım gösterdikleri (%14.29), başarılı oldukları (%14.29), kısmi katılım gösterdikleri (%14.29), dikkatlerini verdikleri (%7.14), konuların seviyeye uygun olduğu (%7.14), öğrencilerin mantık yürüttükleri (%7.14), öğretmen desteği aldıkları (%7.14) ve bazılarının istekleri oldukları (%7.14) görülmektedir. Gösterme bölümünde öğrencilerin kitaptaki etkinlikleri sıkıcı buldukları (%33.33), okuma etkinliklerinde başarı gösterdikleri (%8.33), dikkatlerini verdikleri (%8.33), katılım gösterdikleri (%8.33), yardımlaştıkları (%8.33), başarılı oldukları (%8.33), basit dinleme etkinliklerinde başarılı oldukları (%8.33), kısmi katılım gösterdikleri (%8.33) ve yazma etkinliklerinde zorlandıkları (%8.33) bulgusu elde edilmiştir. Tekrarlama bölümünde öğrencilerin eğlendikleri (%18.18), yardımlaştıkları (%13.63), öğretmenden destek aldıkları (%13.63), dinleme metinlerinde zorlandıkları (%9.09), etkinlikler esnasında gürültü oluştuğu (%9.09), başarılı oldukları (%4.55), katılım gösterdikleri (%4.55), yaratıcı oldukları (%4.55), kısa cevaplı sorularda başarılı oldukları (%4.55), uzun etkinliklerde sıkıldıkları (%4.55), uzun cevaplı sorularda zorlandıkları (%4.55), kısmi katılım (%4.55) ve kısmi başarı (%4.55) gösterdikleri görülmektedir. Kutlama bölümünde öğrencilerin etkinliklerden hoşlandıkları (%20), neşeli (%15), heyecanlı (%15), katılımcı (%15), istekli (%10), çekingen (%10), coşkulu (%5),

başarılı(%5) oldukları ve eğlendikleri (%5) görülmektedir. Bulgulardan öğrencilerin etkinliklere katıldıkları, istekli oldukları, dikkatlerini verdikleri, etkinlikleri beğendikleri ve eğlenceli buldukları görülmektedir. Ancak gösterme ve tekrarlama bölümündeki kitap etkinliklerinden sıkıldıkları ve bazı yazma ve dinleme etkinliklerinden dolayı zorlandıkları yorumu yapılabilir.

- Yakalama: “Öğrencilerin tümü videoyu dikkatlice izledi, birçoğu cevaplamak istedi. Bütün sınıf aktifti.”
- İlişkilendirme: “Sporla ilgili katılım çok yüksekti.”
- Etiketleme: “Zorlansalar da öğretmenin yardımıyla cevapladılar.”
- Gösterme: “Kitaba geçildiğinde yine oflayıp pufladılar.”
- Tekrarlama: “Maskelerle canlandırma etkinlikleri çok sevdiler. Birkaç öğrenci doğru cevap verebiliyor, dinleme metinlerinde zorlanıyorlar.”
- Kutlama: “Hediyeleri seviyorlar, daha istekli oluyorlar. Oylamalarda heyecan üst seviyede oluyor.”

4.2.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular

Kuantum öğrenme modeliyle yürütülen programa ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için öğrencilerin tuttuğu günlüklerden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Öğrencilerin günlüklerinden elde edilen bulgular

Öğrencilerin günlüklerine aldığı notların betimsel analizi sonucunda derslerin nasıl geçtiğine ilişkin bulgular Tablo 4.48.’de verilmiştir.

Tablo 4.48. Öğrencilerin Dersler Hakkındaki Görüşleri

		f	%
Yakalama	Güzel/Beğendim	37	40.22
	Eğlenceli	17	18.48
	İyi/Çok iyi	17	18.48
	Durağan	5	5.44
	Kötü/Beğenmedim	5	5.44
	Harika/Mükemmel	3	3.26
	Az beğeni	3	3.26
	Hareketli	1	1.09
	Yenilikçi	1	1.09
	Heyecanlı	1	1.09
	İlginç	1	1.09
	Normal	1	1.09
	Toplam	92	100
İlişkilendirme	Güzel/Beğendim	36	38.71
	İyi/Çok iyi	19	20.43
	Eğlenceli	16	17.20
	Kötü/Beğenmedim	4	4.30
	Durağan	3	3.23
	Az beğeni	3	3.23
	Neşeli	2	2.15
	Üzgün	2	2.15
	Faydalı	2	2.15
	Farklı	1	1.08
	Heyecanlı	1	1.08
	Harika	1	1.08
	Komik	1	1.08
	Zorlayıcı	1	1.08
	Bilmem	1	1.08
	Toplam	93	100
Etiketleme	Güzel/Beğendim	32	36.36
	İyi/Çok iyi	17	19.32
	Eğlenceli	12	13.63
	Durağan	5	5.68
	Kötü/Beğenmedim	5	5.68
	Sıkıcı	5	5.68
	Zorlayıcı	3	3.41
	Az beğeni	3	3.41
	Hareketli	2	2.72
	Heyecanlı	1	1.14
	Neşeli	1	1.14
	Harika	1	1.14
	Yenilikçi	1	1.14
	Toplam	88	100
Gösterme	Güzel/Beğendim	29	34.52
	İyi/Çok iyi	17	20.24
	Eğlenceli	10	11.90
	Sıkıcı	8	9.52
	Durağan	6	7.14
	Kötü/Beğenmedim	5	5.95
	Harika/Mükemmel	3	3.57
	Zorlayıcı	3	3.57
	Hareketli	2	2.38
	Az beğeni	1	1.19
	Toplam	84	100

Tablo 4.48. Öğrencilerin Dersler Hakkındaki Görüşleri (Devamı)

		f	%
Tekrarlama	Güzel/Beğendim	22	25.88
	Eğlenceli	20	23.53
	İyi/Çok iyi	14	16.47
	Kötü/Beğenmedim	10	11.76
	Harika/Mükemmel	5	5.88
	Durağan	3	3.53
	Neşeli	3	3.53
	Az beğeni	3	3.53
	Sıkıcı	2	2.35
	Komik	1	1.18
	Gergin	1	1.18
	Zorlayıcı	1	1.18
	Toplam	85	100
Kutlama	İyi/Çok iyi	19	24.05
	Güzel/Beğendim	19	24.05
	Eğlenceli	16	20.25
	Kötü/Beğenmedim	6	7.59
	Durağan	4	5.09
	Neşeli	3	3.80
	Harika/Mükemmel	3	3.80
	Az beğeni	3	3.80
	Komik	2	2.53
	Farklı	1	1.27
	Heyecanlı	1	1.27
	İlginç	1	1.27
	Gergin	1	1.27
	Toplam	79	100

Tablo 4.48. incelendiğinde öğrencilerin yakalama bölümündeki etkinlikleri güzel buldukları/beğendikleri (%40.22), eğlendikleri (%18.48), etkinliklerin iyi/çok iyi geçtiği (%18.48), durağan oldukları (%5.44), etkinlikleri kötü buldukları/beğenmedikleri (%5.44), etkinlikleri harika/mükemmel buldukları (%3.26), etkinlikleri biraz beğendikleri (%3.26), etkinliklerde hareketli (%1.09), heyecanlı (%1.09), oldukları, etkinlikleri yenilikçi (%1.09), ilginç (%1.09), normal (%1.09) buldukları, etkinlikler esnasında heyecanlı oldukları (%1.09) görülmektedir. İlişkilendirme bölümünde öğrencilerin etkinlikleri beğendikleri/güzel buldukları (%38.71), etkinliklerin iyi/çok iyi geçtiği (%20.43), eğlendikleri (%17.20), etkinlikleri beğenmedikleri (%4.30), durağan oldukları (%3.23), biraz beğendikleri (%3.23), neşeli oldukları (%2.15), üzgün oldukları (%2.15), etkinlikleri faydalı (%2.15), farklı (%1.08), harika (%1.08), komik (%1.08), zorlayıcı buldukları, heyecanlı (%1.08) oldukları bulgusu elde edilmiştir. Etiketleme bölümünde öğrencileri etkinlikleri güzel buldukları/beğendikleri (%36.36), etkinlikleri iyi/çok iyi buldukları (%19.32), eğlendikleri (%13.63), durağan oldukları (%5.68), etkinlikleri kötü buldukları/beğenmedikleri (%5.68), etkinlikleri sıkıcı (%5.68), zorlayıcı (%3.41) buldukları, biraz beğendikleri (%3.41), etkinliklerde hareketli (%2.72), heyecanlı (%1.14), neşeli

(%1.14) oldukları, etkinlikleri harika (%1.14) ve yenilikçi (%1,14) buldukları görülmektedir. Gösterme bölümünde öğrencilerin etkinlikleri güzel buldukları/beğendikleri (%34.52), etkinliklerin iyi/çok iyi geçtiği (%20.24), eğlenceli olduğu (%11.90), etkinlikleri sıkıcı (%9.52) bulduğu, durağan (%7.14) olduğu, etkinlikleri kötü buldukları/beğenmedikleri (%5.95), etkinlikleri harika/mükemmel (%3.57), zorlayıcı (%3.57) buldukları, etkinliklerin hareketli geçtiği (%2.38), etkinlikleri biraz beğendikleri (%1.19) bulgusuna ulaşılmıştır. Tekrarlama bölümünde öğrencilerin etkinlikleri güzel buldukları/beğendikleri (%25.88), etkinliklerin eğlenceli (%23.53), iyi/çok iyi (%16.47) geçtiği. etkinlikleri beğenmedikleri (%11.76), harika/mükemmel (%5.88), durağan (%3.53), neşeli (%3.53) buldukları, biraz beğendikleri (%3.53) sıkıcı (%2.35), komik (%1.18), zorlayıcı (%1.18) buldukları, gerildikleri (%1.18) bulgusu elde edilmiştir. Kutlama bölümündeki etkinlikleri iyi/çok iyi (%24.05) buldukları, beğendikleri (%24.05), eğlenceli (%20.25) buldukları, beğenmedikleri (%7.59), etkinliklerin durağan (%5.09) geçtiği, neşeli (%3.80) oldukları, harika/mükemmel (%3.80) buldukları, biraz beğendikleri (%3.80), etkinlikleri komik (%2.53), farklı (%1.27), ilginç (%1.27) buldukları ve gerildikleri (%1.27) görülmektedir. Bulgulardan öğrencilerin etkinlikleri beğendikleri, eğlenceli buldukları ve dersin iyi geçtiği; ancak kitabın kullanıldığı etkinliklerin bulunduğu gösterme ve tekrarlama bölümlerini bazı öğrencilerin zaman zaman beğenmedikleri ve sıkıldıkları yorumu yapılabilir.

- Yakalama: “Çok güzel geçti. Video çok ilginçti.”
- İlişkilendirme: “Bu bölüm eğlenceliydi. Sadece bazı kelimelere takıldım.”
- Etiketleme: “Bence eğlenceliydi, hiç de sıkıcı değildi. Bu etkinliği çok beğendim.”
- Gösterme: “Bence güzel geçti.”
- Tekrarlama: “Resim betimlemeyi beğendim.”
- Kutlama: “Güzel geçti, izlerken resmen büyüledik sınıfça.”

Öğrencilerin günlüklerine aldığı notların betimsel analizi sonucunda dersler esnasında hissettiklerine ilişkin bulgular Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49. Öğrencilerin Dersler Esnasında Hissettikleri

		f	%
Yakalama	Mutlu	33	37.08
	İyi	14	15.73
	Eğlendim	11	12.36
	Neşeli	6	6.74
	Güzel	5	5.62
	Rahat	5	5.62
	Kötü	4	4.94
	Gergin	3	3.37
	Normal	3	3.37
	Heyecanlı	2	2.25
	Harika	1	1.12
	Şaşırdım	1	1.12
	Sıkıldım	1	1.12
	Toplam	89	100
İlişkilendirme	Mutlu	27	31.03
	İyi/Çok iyi	11	12.64
	Eğlenceli	10	11.49
	Güzel	9	10.34
	Neşeli	7	8.05
	Rahat	5	5.75
	Normal	5	5.75
	Kötü	4	4.60
	Heyecanlı	3	3.45
	Gergin	2	2.30
	Başarılı	1	1.15
	Şaşırdım	1	1.15
	Sıkıcı	1	1.15
	Endişeli	1	1.15
	Toplam	87	100
Etiketleme	Mutlu	27	29.67
	İyi	12	13.19
	Güzel	9	9.89
	Eğlendim	7	7.69
	Neşeli	6	6.59
	Gergin	5	5.49
	Normal	4	4.39
	Rahat	4	4.39
	Kötü	4	4.39
	Sıkılmış	4	4.39
	Mutsuz/Üzgün	3	3.30
	Heyecan	2	2.20
	Korkmuş	2	2.20
	Başarılı	1	1.10
	Kaygılı	1	1.10
	Toplam	91	100
Gösterme	Mutlu	28	33.33
	İyi	14	16.66
	Gergin	7	8.33
	Sıkıldım	5	5.95
	Eğlendim	5	5.95
	Rahat	4	4.76
	Güzel	4	4.76

Tablo 4.49. Öğrencilerin Dersler Esnasında Hissettikleri (Devamı)

		f	%
Gösterme	Kötü	3	3.57
	Normal	3	3.57
	Neşeli	3	3.57
	Başarılı	2	2.38
	Mükemmel	1	1.19
	Endişeli	1	1.19
	Eğlenmedim	1	1.19
	Çekingen	1	1.19
	Üzgün	1	1.19
	Zorlandım	1	1.19
	Toplam	84	100
Tekrarlama	Mutlu	23	27.06
	İyi	10	11.76
	Eğlendim	9	10.59
	Neşeli	8	9.41
	Kötü	5	5.88
	Güzel	5	5.88
	Gergin	3	3.53
	Sıkıldım	2	2.35
	Heyecanlı	2	2.35
	Rahat	2	2.35
	Üzgün	2	2.35
	Normal	2	2.35
	Başarısız	2	2.35
	Zorlandım	2	2.35
	Başarılı	1	1.18
	Renkli	1	1.18
	Farklı	1	1.18
	Sevinçli	1	1.18
	Mutsuz	1	1.18
	Kaygılı	1	1.18
	Eğlenmedim	1	1.18
	Sıkıldım	1	1.18
	Toplam	85	100
Kutlama	Mutlu	19	23.17
	İyi	15	18.29
	Neşeli	9	10.98
	Güzel	6	7.32
	Eğlendim	6	7.32
	Gergin	4	4.88
	Kötü	4	4.88
	Üzgün	4	4.88
	Şaşırmış	3	3.66
	Heyecanlı	3	3.66
	Harika	2	2.44
	Normal	2	2.44
	Sıkıldım	2	2.44
	Renkli	1	1.22
	Sabırsız	1	1.22
	Kaygılı	1	1.22
	Toplam	82	100

Tablo 4.49. incelendiğinde öğrencilerin etkinlikler esnasında mutlu (%37.08) oldukları, iyi hissettikleri (%15.73), eğlendikleri (%12.36), neşeli (%6.74) oldukları, etkinlikleri güzel (%5.62) buldukları, etkinlikler esnasında (%5.62) oldukları, etkinlikleri kötü (%4.94) hissettikleri, gergin (%3.37) hissettikleri, önceki derslerdeki gibi hissettikleri (%3.37), heyecanlı (%2.25), harika (%1.12) hissettikleri, şaşırtıcı (%1.12) buldukları, sıkıldıkları (%1.12) görülmüştür. İlişkilendirme bölümünde öğrencilerin mutlu (%31.03) oldukları, etkinliklerin iyi/çok iyi hissettikleri (%12.64), eğlenceli (%11.49), güzel (%11.49) geçtiği, neşeli (%8.05), rahat (%5.75) oldukları, önceki derslerdeki gibi hissettikleri (%5.75), kötü hissettikleri (%4.60), heyecanlandıkları (%3.45), gergin (%2.30) hissettikleri, başarılı (%1.15) hissettikleri, şaşırdık (%1.15), sıkıldıkları (%1.15), endişeli (%1.15) hissettikleri görülmektedir. Etiketleme bölümünde öğrencilerin mutlu (%29.67) olduğu, iyi hissettikleri (%13.19), etkinlikleri güzel (%9.89) buldukları, eğlendikleri (%7.69), neşeli (%6.59), rahat (%4.39) oldukları, hissettikleri (%4.39), sıkıldıkları (%4.39), mutsuz/ üzgün (%3.30) oldukları, heyecanlandıkları (%2.20), korktukları (%2.20), başarılı (%1.10), kaygılı (%1.10) hissettikleri görülmektedir. Gösterme bölümünde öğrencilerin mutlu (%33.33) oldukları, iyi (%16.66), gergin (%8.33) hissettikleri, sıkıldıkları (5.95), eğlendikleri (%5.95), rahat (%4.76) hissettikleri, etkinlikleri güzel (%4.76) buldukları, kötü (%3.75) hissettikleri, önceki derslerdeki gibi hissettikleri (%3.57), neşeli (%3.57) oldukları, başarılı (%2.38), mükemmel (%1.19), endişeli (%1.19), çekingen (%1.19), üzgün (%1.19) hissettikleri (%1.19), eğlenmedikleri (%1.19), zorlandıkları (%1.19), görülmektedir. Tekrarlama bölümünde öğrencilerin mutlu (%27.06), iyi hissettikleri (%11.76), eğlendikleri (%10.59), neşeli (%9.41), kötü (%5.88) hissettikleri, etkinliği güzel buldukları (%5.88), gergin (%3.53) hissettikleri, sıkıldıkları (%2.35), heyecanlandıkları (%2.35), rahat (%2.35), üzgün (%2.35), başarısız (%2.35) hissettikleri, önceki derslerdeki gibi hissettikleri (%2.35), zorlandıkları (%2.35), başarılı (%1.18), renkli (%1.18), farklı (%1.18), kaygılı (%1.18), mutsuz (%1.18), sevinçli (%1.18) hissettikleri, eğlenmedikleri (%1.18), sıkıldıkları (%1.18) bulgusu elde edilmiştir. Kutlama bölümünde öğrencilerin mutlu (%23.17) oldukları, iyi (%18.29) hissettikleri, neşeli (%10.98) oldukları, etkinlikleri güzel (%7.32) buldukları, eğlendikleri (%7.32), gergin (%4.88), kötü (%4.88), üzgün (%4.88), şaşırmış (%3.66), heyecanlı (%3.66), harika (%2.44) hissettikleri, önceki derslerdeki gibi hissettikleri (%2.44), renkli (%1.22), kaygılı (%1.22), sabırsız (%1.22) hissettikleri bulgusu elde edilmiştir. Bulgulardan öğrencilerin etkinlikler esnasında mutlu oldukları, iyi hissettikleri, eğlendikleri görülmektedir. Modelin öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan duygularını olumlu yönde etkileme ve kaygıyı azaltma hususunda başarıya ulaştığı yorumu yapılabilir.

- Yakalama: “Acayip ötesi iyiydi, eğlendim.”
- İlişkilendirme: “Kendimi mutlu hissettim.”
- Etiketleme: “Yeni şeyler öğrendim. İyi hissettim.”
- Gösterme: “Güzeldim. Eğlendim”
- Tekrarlama: “Çok güzeldi ve farklı hissettim.”
- Kutlama: “Harika hissettim.”

Öğrencilerin günlüklerine aldığı notların betimsel analizi sonucunda dersler esnasındaki performanslarına ilişkin bulgular Tablo 4.50.’de verilmiştir.

Tablo 4.50. Öğrencilerin Dersler Esnasındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri

		f	%
Yakalama	İyi	48	54.55
	Orta	10	11.36
	Aktif	9	10.23
	Çekingen	7	7.95
	Kötü	6	6.82
	İstekli	3	3.41
	Mükemmel	3	3.41
	Eğlenmiş	1	1.14
	Başarılı	1	1.14
	Toplam	88	100
İlişkilendirme	İyi	47	54.01
	Aktif	10	11.49
	Orta	8	9.20
	Çekingen	6	6.90
	Kötü	6	6.90
	Mükemmel	3	3.45
	İstekli	3	3.45
	Başarılı	2	2.30
	Eğlenmiş	1	1.15
	Üzgün	1	1.15
	Toplam	87	100
Etiketleme	İyi	45	51.73
	Orta	9	10.34
	Çekingen	7	8.05
	Kötü	6	6.90
	Aktif	5	5.75
	İstekli	4	4.60
	Mükemmel	3	3.45
	Zorlanmış	2	2.30
	Başarılı	2	2.30
	Eğlenmiş	1	1.15
	Başarısız	1	1.15
	Renkli	1	1.15
	Endişeli	1	1.15
	Toplam	87	100

Tablo 4.50. Öğrencilerin Dersler Esnasındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri (Devamı)

		f	%
Gösterme	İyi	46	52.48
	Çekingen	11	12.79
	Orta	9	10.47
	Kötü	4	4.65
	Aktif	3	3.49
	İstekli	3	3.49
	Başarılı	2	2.33
	Zorlanmış	2	2.33
	Mükemmel	2	2.33
	Eğlenmiş	1	1.16
	Sıkılmış	1	1.16
	Toplam	86	100
Tekrarlama	İyi	35	42.17
	Aktif	13	15.66
	Kötü	9	10.84
	Orta	8	9.64
	Mükemmel	5	6.02
	Çekingen	4	4.82
	Sıkılmış	4	4.82
	Eğlenmiş	2	2.41
	İstekli	1	1.20
	Başarılı	1	1.20
	Komik	1	1.20
	Toplam	83	100
Kutlama	İyi	40	49.38
	Aktif	9	11.11
	Kötü	9	11.11
	Mükemmel	6	7.41
	Çekingen	6	7.41
	İstekli	3	3.70
	Eğlenmiş	2	2.47
	Orta	2	2.47
	Zorlanmış	2	2.47
	Başarılı	1	1.23
	Komik	1	1.23
	Toplam	81	100

Tablo 4.50. incelendiğinde yakalama bölümünde öğrencilerin performanslarının iyi (%54.55), orta (%11.36) seviyede olduğu, öğrencilerin aktif (%10.23), çekingen (%7.95) olduğu, performanslarının kötü (%6.82) olduğu, istekli (%3.41) oldukları, performanslarının mükemmel (%3.41) olduğu, eğlendikleri (%1.14), başarılı (%1.14) oldukları görülmektedir. İlişkilendirme bölümünde öğrencilerin performanslarının iyi (%54.01) olduğu, aktif (%11.49) olduğu, performansının orta (%9.20) olduğu, çekingen (%6.90) oldukları, performanslarının kötü (%6.90), mükemmel (%3.45) olduğu, istekli (%3.45) oldukları, başarılı (%2.30) oldukları, eğlendikleri (%1.15), üzgün (%1.15) oldukları görülmektedir. Etiketleme bölümünde öğrencilerin performanslarının iyi (%51.73) orta seviyede (%10.34) olduğu, çekingen (%8.05) oldukları, performanslarının kötü (%6.90) olduğu, aktif (%5.75),

istekli (%4.60) oldukları, performanslarının mükemmel (%3.45) olduğu, zorlandıkları (%2.30), başarılı (%2.30) oldukları, eğlendikleri (%1.15), başarısız oldukları (%1.15), renkli hissettikleri (%1.15), endişeli (%1.15) oldukları görülmektedir. Gösterme bölümünde öğrencilerin performanslarının iyi (%52.48) olduğu, çekingen (%12.79) oldukları, performanslarının orta (%10.47) seviyede, kötü (%4.65) olduğu, aktif (%3.49), istekli (%3.49), başarılı (%2.33) oldukları, zorlandıkları (%2.33), mükemmel (%2.33) olduğu, eğlendikleri (%1.16), sıkıldıkları (%1.16) bulgusu elde edilmiştir. Tekrarlama bölümünde öğrencilerin performanslarının iyi (%42.17) olduğu, aktif (%15.66) oldukları, kötü (%10.84) olduğu, orta (%9.64) seviyede oldukları, mükemmel (%6.02) hissettikleri, çekingen (%4.82) oldukları, sıkıldıkları (%4.82), eğlendikleri (%2.41), istekli (%1.20), başarılı (%1.20) oldukları, komik (%1.20) buldukları görülmektedir. Kutlama bölümünde öğrenci performanslarının iyi (%49.38) olduğu, aktif (%11.11) oldukları, performanslarının kötü (%11.11), mükemmel (%7.41) olduğu, çekingen (%7.41), istekli (%3.70) oldukları, eğlendikleri (%2.47), orta seviyede (%2.47) olduğu, zorlandıkları (%2.47), başarılı (%1.23) oldukları, komik (%1.23) buldukları bulgusu elde edilmiştir. Bulgulardan öğrencilerin etkinliklerde performanslarını çoğunlukla iyi buldukları ve aktif oldukları görülmektedir. Modelin öğrencilerin kendilerini derste öz-yeterli görmelerini sağladığı yorumu yapılabilir.

- Yakalama: “Bu ders bir önceki derslere göre daha aktif oldum.”
- İlişkilendirme: “Dersi daha rahat anladım.”
- Etiketleme: “Bence orta dereceydi.”
- Gösterme: “Bu derste daha iyiydim.”
- Tekrarlama: “Müthiş performans gösterdim.”
- Kutlama: “Gayet iyiydik.”

Öğrencilerle görüşmelerden elde edilen bulgular

İngilizce öğreniminin önemi hakkında öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51. İngilizce Öğreniminin Önemi Hakkında Öğrenci Görüşleri

	f	%
İş imkanı	3	23.08
İletişim	2	15.38
Not ortalaması	2	15.38
Liseye giriş puanı	2	15.38
Kariyer	1	7.69
Haberleşme	1	7.69
Dış ticaret	1	7.69
Önemi yok	1	7.69
Toplam	13	100

Tablo incelendiğinde öğrencilerin iş imkânı (%23.08), yabancılarla iletişim (%15.38), not ortalaması (%15.38), liseye giriş puanı (%15.38), kariyer (%7.69), farklı ülkelerle haberleşme (%7.69), dış ticaret (%7.69)’ten dolayı İngilizce öğrenmeyi önemli görürken bir öğrenci öneminin olmadığı (%7.69) görülmektedir. Öğrencilerin farklı sebeplerden de olsa İngilizce öğrenimini önemli gördüğü yorumu yapılabilir.

- Üst1: “Daha iyi iş bulabilmek için, İngilizcem ne kadar iyi olursa o kadar iyi bir yerde çalışabilirim”
- Orta1: “Notlarım yüksek olmalı, iyi bir liseye yerleşmek için bütün notlar önemli”

İngilizce dersinden beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşmesi ölçüsü hakkında öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.52.’de verilmiştir.

Tablo 4.52. İngilizce Dersinden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşmesi Ölçüsü Hakkında Öğrenci Görüşleri

		f	%
Beklenti	İngilizce öğrenmek	3	42.86
	Not ortalamasının yükselmesi	3	42.86
	İletişim kurabilmek	1	14.29
	Toplam	7	100
Gerçekleşme düzeyi	Başarılı	3	23.08
	Güzel	2	15.38
	Eğlenceli	2	15.38
	İlerleme	2	15.38
	Değişen bir şey yok	2	15.38
	Katılım	1	7.69
	Başarısız	1	7.69
	Toplam	13	100

Üst2: “İngilizce öğrenmeyi istiyordum... Birçok şey öğrendik.”

Orta2: “Notlarımızın yüksek gelmesi... İdare eder, çok yüksek olmasa da.”

Tablo 4.52. incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersinde İngilizce öğrenmek (%42.86), not ortalamasının yükselmesi (%42.86) ve yabancılarla iletişim kurabilmek (%14.29) beklentisi görülmektedir. Öğrencilerinin öğrenim sonucunda başarılı (%23.08) oldukları, etkinliklerin güzel (%15.38) geçtiği, eğlenceli (%15.38) olduğu, seviyelerinde ilerleme (%15.38) olduğu, değişen bir şeyin olmadığı (%15.38), katılımda (%7.69) bulundukları, başarısız (%7.69) oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin dersten beklentilerinin karşılandığı yorumu yapılabilir.

İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin sağladığı katkı hakkındaki öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.53.'te verilmiştir.

Tablo 4.53. İngilizce Dersinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sağladığı Katkı Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

	f	%
Hoşlanma	8	34.78
Eğlenme	5	21.74
Rahatlama	3	13.04
Katılım isteği	3	13.04
Öğrenme isteği	1	4.35
İşbirliği	1	4.35
Heyecan verici	1	4.35
Neşeli	1	4.35
Toplam	23	100

Tablo 4.53. incelendiğinde İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin sağladığı katkı hakkındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde etkinliklerin beğenildiği (%34.78), eğlendikleri (%21.74), derste rahat hissettikleri (%13.04), katılım isteğinin (%13.04), öğrenme isteğinin (%4.35) arttığı, işbirliği (%4.35) yaptıkları, etkinliklerin heyecan verici (%4.35) olduğu, neşeli (%4.35) oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde modelin öğrencilerin derse karşı duygularına olumlu yönde katkıda bulunduğu yorumu yapılabilir.

- Üst3: “Arkadan müzik eşliğinde konu anlatılması özellikle konuyla alakalı müzik, video olması beni daha çok heyecanlandırıyor, derse daha çok katılma isteği geliyor içimden, minderler çok rahattı.”
- Orta1: “Daha çok katılmak istedim. Çok güzeldi, neşeliydik.”

Etkinlikler esnasında hissettikleri konusunda öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.54.'te verilmiştir.

Tablo 4.54. Etkinlikler Esnasında Hissettikleri Konusunda Öğrenci Görüşleri

	f	%
Hoşlanma	6	33.33
Eğlenme	4	22.22
Hareketli	4	22.22
Neşeli	2	11.11
İşbirliği	1	5.56
Hayal kırıklığı	1	5.56
Toplam	18	100

Tablo 4.54. incelendiğinde etkinlikler esnasında hissettikleri konusunda öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerden hoşlandıkları (%33.33), eğlendikleri (%22.22), hareketli (%22.22) oldukları, neşeli (%11.11) oldukları, işbirliği (%5.56) yaptıkları, hayal kırıklığına (%5.56) uğradıkları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde modelin öğrencilerin derse karşı duygularına olumlu yönde katkıda bulunduğu yorumu yapılabilir.

- Üst1: “Çok eğlendik. Sınıfça neşeliydik.”
- Alt 2: “En sevdiğim ders oldu. Keşke bütün dersler öyle olsa.”

En çok beğenilen etkinlikler ve etkinliklerin beğenilme sebepleri konusunda öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.55.’te gösterilmektedir.

Tablo 4.55. En Çok Beğenilen Etkinlikler ve Etkinliklerin Beğenilme Sebepleri Konusunda Öğrenci Görüşleri

		f	%
Beğenilen Etkinlikler	Canlandırma	2	15.38
	Oylama	2	15.38
	Görseller	2	15.38
	Oyunlar	2	15.38
	Hediyeler	2	15.38
	Görsel hazırlama	1	7.69
	Grup çalışması	1	7.69
	Bütün etkinlikler	1	7.69
	Toplam	13	100
Etkinliklerin Beğenilme Sebepleri	Eğlenceli	2	28.57
	Neşeli	2	28.57
	Toplu katılım	2	28.57
	Yeni bilgiler	1	14.29
	Toplam	7	100

Tablo 4.55. incelendiğinde öğrencilerin canlandırmayı (%15.38), oylamayı (%15.38), görsel kullanımını (%7.69), oyunları (%7.69), hediyeleri (%7.69), görsel hazırlamayı (%7.69), grup çalışmasını (%7.69), bütün etkinlikleri (%7.69) beğendikleri

görülmektedir. Öğrencilerin etkinliklerinin beğenme sebepleri olarak etkinliklerin eğlenceli (%28.57) olması, kendilerini neşelendirmesi (%28.57), toplu katılım (%28.57) sağlaması ve yeni bilgiler vermesi (%14.29) görülmektedir. Bulgulardan öğrencilerin beğendiği etkinliklerin ve beğenme sebeplerinin farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir.

- Üst1: “Canlandırmalar, oylamalar çok güzeldi. Bütün sınıf katılıyor, eğleniyoruz.”
- Üst3: “Resim çizip anlatmak, oylamak çok güzel. Eğlenceli geçiyor.”

Daha önce işlenen İngilizce dersleriyle o dönem işlenen İngilizce dersi arasındaki farklar hakkında öğrenci görüşlerinin içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.56.’da verilmiştir.

Tablo 4.56. Daha Önce İşlenen İngilizce Dersleriyle O Dönem İşlenen İngilizce Dersi Arasındaki Farklar Hakkında Öğrenci Görüşleri

	f	%
Etkinlikler	5	33.33
Çevre	5	33.33
Atmosfer	2	13.33
İşbirliği	1	6.67
Pekiştireç	1	6.67
Her şey	1	6.67
Toplam	15	100

Tablo 4.56. incelendiğinde öğrencilerinin o dönem işlenen etkinliklerin (%33.33), sınıf içi çevrenin (%33.33), sınıf atmosferinin (%13.33), işbirlikli çalışmanın (%6.67), verilen pekiştireçlerin (%6.67), dersle ilgili her şeyin (%6.67), önceki İngilizce derslerinden farklı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin modelin çevre boyutundaki öğelerin ve etkinliklerin önceki derslerden farklı olduğunu fark ettikleri yorumu yapılabilir.

- Üst1: “Ooo, çok fark var. Oyunlar, videolar, renkler, bitkiler, müzikler daha neler neler.”
- Alt 3: “Birçok şey değişti. Malzemeler çok farklıydı. Bir de çok hareketli etkinlikler yaptık. Birlikte çalıştık.”

İngilizce dersini daha etkili hale getirebilmek için öğrenci görüşlerinin içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.57.’de verilmiştir.

Tablo 4.57. İngilizce Dersini Daha Etkili Hale Getirebilme Konusunda Öğrenci Görüşleri

	f	%
Daha fazla oyun	4	33.33
Daha fazla pekiştireç	2	16.67
Kitap kullanımı azalmalı	2	16.67
Modelde devamlılık	1	8.33
Daha hareketli müzik	1	8.33
Daha fazla yardımcı materyal	1	8.33
Diğer derslerde uygulanmalı	1	8.33
Toplam	12	100

Tablo 4.57. incelendiğinde İngilizce dersinin daha etkili hale getirilebilmesi için daha fazla oyuna yer verilmesi (%33.33), daha fazla pekiştireç verilmesi (%16.67), kitap kullanımının azaltılması (%16.67), modele devam edilmesi (%8.33), müziklerin daha hareketli olması (%8.33), daha fazla yardımcı materyalin sunulması (%8.33), diğer derslerde de modelin (%8.33) kullanılmasına yönelik öğrenci önerileri olduğu görülmektedir. Bulgulardan öğrencilerin derslerinin oyun ve müzikle daha da hareketlenmesini, modelin diğer konularda ve derslerde kullanılmasını ve sıkıcı buldukları ders kitabının daha az kullanılmasını istedikleri yorumu yapılabilir.

- Üst1: “Oyunlar daha fazla olabilir mesela. Kitabı daha az kullanmalıyız.”
- Üst2: “Daha fazla oyun oynayabiliriz. Kalemle daha fazla verilmeli, resimlerde ihtiyaç oldu.”

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma ihtiyaç analizi ve ihtiyaç analizi sonucu deneysel çalışma olmak üzere iki bölüme ayrıldığından tartışma ve sonuç kısmını da “ihtiyaç analizine ilişkin tartışma ve sonuç” ve “deneysel çalışmaya ilişkin tartışma ve sonuç” olarak iki başlık altında toplamakta yarar vardır.

İhtiyaç Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Gerçekleştirilen araştırmanın başlangıcı noktası olduğu için ilk olarak ihtiyaç analizinin sonuç ve tartışmalarına yer verilmiştir. Yapılan ihtiyaç analizinin amacı; Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların ve eksikliğin kaynağına inip ihtiyacı belirlemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmasından çözüm gerektiren birçok sonuca ulaşılmıştır:

- Öğretmenler, öğrencilerin sınıf ilerledikçe ve ergenliğe girince yabancı dile olan ilgilerinin azaldığı görüşündedirler. Tutaş (2000), biyolojik koşullar, bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki olumsuzlukların yabancı dil öğrenimini etkileyeceğini belirtmiştir.
- Öğretmenlerin liseye geçiş sınavında yabancı dil sorularının bulunması nedeniyle öğrencilerinin liseye geçiş sınavına yönelik olarak İngilizce dersine ilgi gösterdiği; ancak diğer derslere göre düşük puan getirdiğinden dolayı diğer derslere daha fazla ilgi gösterdiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akalın ve Zengin (2007) mesleki, akademik ve ticari anlamda getireceği artılardan ötürü öğrenenlerin yabancı dil, özellikle İngilizce öğretimine ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de uygulanan liseye geçiş sınavında yabancı dil netlerinin diğer derslere göre düşük puan getiriyor olması öğrencilerin yabancı dile olan ilgisini diğer derslere kıyasla düşük seviyede tutabilir.
- Öğretmenlerin, derslerinde ağırlık verdikleri beceriler farklılık göstermiştir. Kaya (2007), Demirel’in yabancı dil öğretiminin temelinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin var olduğunu, fakat öğretimin seviyesine göre bu becerilerin birine daha fazla önem verilebileceğini belirttiğini dile getirmiştir. Örneğin, başlangıç seviyesinde konuşma becerisine ağırlık verilip diğer becerileri ondan sonra geliştirilebileceği; öğretim planlanması esnasında belirlenen hedef

davranışlara göre de ifade edilebilir.

- Öğretmenler, öğrencilerinin kelime eksikliğinden dolayı okuma çalışmalarında güçlük çektiğine değinmiştir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008), kelimelerin yalnızca anlatmaya değil, anlamaya da yaramakta olduğuna, kelimelerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılmasının imkânsız gözüktüğüne, bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısının çokluğunun metnin anlamının kavranmasını da zorlaştırdığına değinmişlerdir.
- Öğretmenler, yazma çalışmalarında öğrencilerinin harf hatası yaptıklarını belirtmiştir. Ancak İnal (2006), yazma çalışmalarında anlam boyutunun geri planda kaldığına, yazmanın salt dilbilgisi ve imla kuralları olarak görüldüğünü belirtmiştir. Yani yabancı dil öğrenenlerini yazma çalışmalarında ufak çaplı hataların göz ardı edilebilir, öğrenenin anlatmak istediğini anlatıp anlatamadığına odaklanılması gerekmektedir.
- Öğretmenler, yabancı dilde konuşma becerisinin Türkiye’de sıkıntılı bir konu olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin konuşma becerilerinde sıklıkla telaffuz hatası yaptığını söylemişlerdir. Öğretmenlerden öğrencilerin konuşmaktan çekindikleri belirenler vardır. Öner ve Gedikoğlu (2007) öğrencilere hata yapmaktan korkmamaları gerektiğinin hatırlatılarak onların uygun bir şekilde düzeltilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aydın ve Zengin (2008), Koch ve Terrell tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil sınıfında diğer öğrencilerin önünde konuşma durumunun, bir kaygı kaynağı olarak ortaya çıktığını; Phillips tarafından yapılan çalışmada ise kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin sayıca az yapı kullanarak performanslarını sergiledikleri sonucuna ulaştıkları belirtmişlerdir.
- Dinleme çalışmalarında yaşanan güçlüklerle dair temel sorun dilin anlaşılması olarak görülmektedir. Öğretmenler, kendilerine verilen kitap cd'lerindeki dilin ağır olduğundan ve Amerikan-İngiliz aksan farklılıklarının öğrencilerinin dinlediklerini anlamalarını güçleştirdiğinden bahsetmişlerdir. Çekiç (2009), İngiliz İngilizcesinin Türkiye’de model olarak alındığından, ancak popüler kültürde Amerikan İngilizcesinin baskın olduğunu belirtmiştir.
- Öğretmenler, dilbilgisi konularında öğrencilerin birçok dilbilgisi kalıp ve yapılarında sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Yolageldili ve Arıkan (2011), dilbilgisinin doğal ortamlarda -oyunlarla- dilbilgisi öğreniminin daha eğlenceli ve

kalıcı olacağının benimsenmesine rağmen İngilizce öğretmenlerinin %80'inin dilbilgisi kalıbını açıkça verip doğrudan öğretmediklerinde dilbilgisi öğreniminin tam anlamıyla gerçekleşmediği hissine kapıldıklarını belirtmiştir. Işık (2008), yaptığı çalışmada dilbilgisinin yabancı dildeki işlevselliği hakkında dilin bilgi aktarımını sağlayan bir iletişim aracı olduğunu insanların iletişim kurarken, dil hakkında şahıs ekleri, zaman ekleri, ismin halleri gibi kavramlarla değil, dili kullanarak ve dilbilgisi kurallarından faydalandıklarından bahsetmiştir. Kişiler, karşısındaki konuşurken, o şahsın iyelik ekini, çoğul ekini ve benzer dil yapılarını nasıl kullandığına değil, onun anlatmak istediği şeye, yani anlama yoğunlaşır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi, dili mümkün olabildiğince gerçek işlevinde, yani bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanılmak üzere sunacak şekilde planlanmalıdır (Işık, 2008).

- Öğretmenler, öğrencilerin yabancı dildeki farklı kelime türlerinde güçlük çektiklerine değinmişlerdir. Bağlamda kullanılmadığında kelimelerin kavranması güçleşir ve kolayca unutulabilir. Ellis (1997; akt., Işık, 2008) ve Krashen (2003; akt., Işık, 2008), yaşayan yabancı dillerin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olarak kullanıldığı durumlarda geleneksel yöntemin yarar sağlamayacağını açık olduğunu; dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim olduğunu belirtmiştir.
- Öğrencilerin ilgilerini çekmeyen, ihtiyaç duymadıkları ve ilk kez görülen dilbilgisi yapılarının bulunduğu ünitelerde zorluk çektikleri sonucunu ulaşılmıştır. Öğrenciler, daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler; ancak bütün konuların öğrencilerin ilgisini çektiği söylenemez (Çelik, 2003; akt., Akbaba, 2006). Bu yüzden konu ve etkinlik seçimlerinde öğrenci ilgi ve beklentileri dikkate alınmalıdır.
- Ev ödevi olarak en çok konu tekrarı ve yeni derse hazırlık ödevlerinin verildiği; birçok farklı yönden sıkıntı yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin İngilizce öğretimini genelde destekledikleri, İngilizce bilen velilerin çocuklarının öğreniminde yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Aileleri ise genelde veli toplantılarında bilinçlendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin İngilizce dersliğinin olmayışı ve fiziksel yetersizliklerden dolayı sıkıntı yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak İngilizce öğretimindeki dört dil becerisini, kelime ve dilbilgisini geliştirebilmek için öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici ve eğlenceli etkinliklerle öğrenme durumları zenginleştirilmesi önerilebilir. Zenginleştirme işlemi; İngilizce öğretim program geliştirme aşamasında olabileceği gibi programı uygulayan ders öğretmenleri de bu işlemi gerçekleştirebilirler. Bunun yanı sıra liseye geçiş sınavında İngilizce sorularına verilen puanın artırılması ve soru tarzının değiştirilmesi öğrencilerin bu derse daha fazla önem vermesini sağlayacaktır.

İngilizce öğretiminde yaşanan sıkıntının kaynağı belirleme amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerin yanı sıra, İngilizce öğretimi hakkında yapılan çalışmaların da doküman incelemesi yapılarak alanyazında özellikle yöntem konusunda duyulan ihtiyaç belirlenmeye çalışılmıştır. 1996-2016 yılları arasında YÖKTEZ veri tabanından ulaşılan "İngilizce Öğretimi" konulu tezlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulardan İngilizce öğretiminde doktora yapılan tezlerin yüksek lisansta yapılanlara nazaran daha az sayıda olduğu, Tezlerde analizi yapılan verilerin toplanma yöntemleri bakımından ise daha çok nitel yöntemlerin kullanıldığı; karma ve nicel yöntemlerden daha az faydalandığı, tezlerin tasarımında kullanılan modellerde deneysel modellerin betimsel modellere göre sayıca daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde, Erdem (2011) incelediği çalışmalarda betimsel taramaların çoğunlukta olduğunu belirtmiştir. Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan ve Yıldırım (2015), öğretmen yeterlikleri üzerine yayımlanmış olan toplam 154 makaleyi incelemiştir. Elde edilen bulgulardan öğretmen yeterlikleri alanındaki çalışmalarda karma yöntemden çok az yararlanıldığı sonucuna ulaşılmış ve karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara yer verilmesi önerilmiştir. Doküman incelemesiyle elde edilen verilerden araştırma elde edilen bulgular sonucunda İngilizce öğretimi alanında doktora düzeyinde de çalışmaların yapılması, yapılacak çalışmaların deneysel modellerde tasarlanması ve nicel veya karma veri yöntemlerle veriler toplanmasının alanyazına katkı getireceği önerisi getirilebilir.

Deneysel Çalışmaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

İhtiyaç analizinin gerçekleştirilmesinden sonra tez çalışmasının konusu ve amaçları belirlenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen sonuçlar, sınanan hipotez ve cevap aranan alt problemlerin sırasına göre verilmiştir:

1. Kuantum öğrenme modeliyle geliştirilen İngilizce öğretim programının

uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında konuşma becerisi öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır hipotezi reddedilmiştir. Alaca (2014) ve Hodges (2013), kuantum öğrenme modeliyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda modelin akademik başarı üzerinde etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Ayrıca bütün gruplarda öğrencilerin yarıyıl tatiline girmiş olmaları konuşma becerilerinde bir duraksama veya düşüşe sebep olmuştur. Gökçe (2012)'nin çalışmasında, tatillerden dolayı öğrencilerin başarısının düştüğünü belirten bulgular elde edilmiştir.

2. Kuantum öğrenme modeliyle geliştirilen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında yabancı dilde öz-yeterlik inançları öntest ve sontest fark puanları arasında deney grubu lehine; deney grubu ile kontrol grubu arasında yabancı dilde öz-yeterlik inançları sontest ve kalıcılık testi fark puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Han ve Keskin (2016), normal öğretim programından farklı olarak uyguladıkları programın yabancı dilde konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yarıyıl tatilinden yeni çıkmış olmaları ve kalıcılık testinin ikinci yarıyılın ilk haftası yapılmış olması öğrencilerinin tatilin bitmesi ve yeni bir döneme geçişte sahip oldukları olumsuz psikolojik sebepler gibi nedenlerden bütün grupların kaygı puanlarında artışa sebep olduğu düşünülmektedir. Sorenson (1964; akt. Sezer ve Sumbas, 2018: 186), öğrencilerin tatillerde tam dinlenememesi, tatillerinin istedikleri gibi geçmemesi gibi sebeplerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

3. Kuantum öğrenme modeliyle geliştirilen İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol ile plasebo grubu arasında yabancı dilde öz-yeterlik inançları öntest, sontest, kalıcılık ve kalıcılığı izleme puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Khajavi ve Ketabi (2011), normal öğretim programından farklı olarak uyguladıkları programın yabancı dilde öz-yeterlik inancı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra bütün grupların ikinci dönemde yaşamış oldukları tükenmişlik öğrencilerin yabancı dilde öz-yeterli hissedememelerine sebep olmuştur. Gökçe (2012)'nin çalışmasında yarıyıl tatilinin öğrencilere kısa gelmesi tam olarak dinlenememelerinin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde olumsuz etkisi olduğu bulgusu elde edilmiştir.

4. Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen program, öğrenci davranışlarına

olumlu katkı sağlamıştır. Kuantum öğrenme modeline göre işlenen İngilizce derslerindeki etkinlikler öğrencilerin dikkatlerini çekip merakını uyandırmış, isteklendirmiş, etkinliklere severek katılmış, sorgulama ve araştırmaya yönlendirmiş ve dersi eğlenceli hale getirmiştir. Kuantum öğrenme modelinin öğrenciler üzerinde fark edilen başlıca etkileri onların meraklarının uyanması, katılımlarının artırması ve eğlenmeleridir (Deporter ve Hernacki, 1992). Ancak öğrenciler, ders kitabını sıkıcı bulmuş, kitaptaki dinleme metinlerinde ve bazı yazma etkinliklerinde zorlanmışlardır. Bahçeçi ve Yaşar (2007), gerçekleştirdikleri araştırmada İngilizce derslerinde öğrencilerin kitapları sıkıcı buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

5. Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen programa ilişkin öğrenci görüşleri olumlu yöndedir. Öğrencilerin farklı sebeplerden İngilizce öğrenimini önemli gördükleri, bu açıdan uygulanan programdan beklentilerinin karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler uygulanan etkinlikleri farklı nedenlerden dolayı beğenmişlerdir. Öğrencilerin farklı sebeplerden İngilizce öğrenimini önemli görmeleri ve etkinlikleri beğenmeleri kaos teorisiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü kaos teorisine göre her davranışın oluşmasında farklı şartlara bağlı olarak gelişen bir sebep vardır (Ford, 2016). Özellikle gerçekleştirilen etkinlikler ve modelin çevre boyutundaki öğelerden dolayı uygulanan programı önceki derslerde uygulanan programlardan farklı olduğunu fark etmişlerdir. Kuantum öğrenme modeline dayalı öğrenimi eğlenceli bulmuşlar, etkinliklerde performanslarını çoğunlukla iyi olarak değerlendirmiş, aktif olduklarını düşünmüşlerdir; yani kendilerini yabancı dilde öz-yeterli görmüşlerdir. Model öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan duygularını olumlu yönde etkilemiş ve kaygıyı azaltmıştır. Demir (2006), Hanbay (2009), Güllü (2010), Trice (2012) ve Suryani (2013) kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıya; Girit (2011), Çakır (2013), Acat ve Ay (2014), kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin hem akademik başarısına hem de psikolojik durumlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğrenciler kitabın kullanıldığı etkinlikleri zaman zaman beğenmemişler ve sıkılmışlar, kitapların daha az kullanılmasını önermişlerdir. Yıldız (2003), ders kitaplarının öğrenci ihtiyaçlarını cevap verebilecek şekilde zaman zaman güncellenmesi gerektiği önerisini getirmiştir. Dersin daha etkili hale gelebilmesi için dersin oyun ve müzikle daha da hareketlenmesi, modelin diğer konular ve derslerde de uygulanmasını önermişlerdir. Çiftçi (2009), gerçekleştirdiği çalışmada genel olarak kuantum öğrenme modelinin derslerde tam anlamıyla uygulanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliğinin olumlu yönde ilerlemesine yönelik olarak öğretmenlere ve bu alanda çalışan araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmacılar için Öneriler

- Yapılan araştırma Aydın ilinde orta sosyo-ekonomik bir okulun üç sınıfı ile sınırlı olup daha geniş katılımın olduğu farklı bölgelerde yapılacak çalışmalarla zenginleştirilebilir.
- Deneysel uygulama 2017–2018 eğitim–öğretim yılının sekiz haftalık bölümü ile sınırlı tutulmuştur. Daha uzun süreli çalışmalar yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.
- Araştırmanın ihtiyaç analizinden ulaşılan diğer sonuçlara yönelik çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılar için Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, kuantum öğrenme modeli sayesinde derslerini daha etkili işleyebilir.

6. KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Ay, Y. (2014). Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarısı, Kalıcılık ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 5 (2), 11-23.
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akalın, S. ve Zengin B. (2007). Türkiye'de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (1), 181-200.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Alaca, Ö. (2014). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen bilimleri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan, M. (2009). Türkiye’de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. *First International Symposium Sustainable Development*, Sarajevo-Bosna Hersek.
- Aydın, B. (1999). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. ve Zengin B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2011). Kuantum Öğrenme Modeli, Demirel, Ö. (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (289-305). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 9-16.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. ve Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.

- Baniabdelrahman, A. A. (2013). Effect of Using Internet Tools on Enhancing EFL Students' Speaking Skill. *American International Journal of Contemporary Research*, 3 (6), 79-87.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: AMOS Uygulamaları (2. Baskı)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birincioğlu Kaldar, E. (2016). *English Route 7*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Boydak, H. A. (2008). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bümen, N. T. (2011). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitimi, Demirel, Ö. (Editör) *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (1-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R. N. ve Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. (Çev. Ülgen, G.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. ve Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language (4. baskı)*. Boston: National Geographic Learning.
- Chan, D. Y. ve Wu, G. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17, (2), 287-320.
- Chen, H. Y. (2007). *The Relationship between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance*. Doctorate Dissertation, Department of Middle and Secondary Education, the Florida State University.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. ve Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49 (3), 417-446.
- Christensen, L. B., Burke Johson, R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz (2. Baskı)*, (Çev. Ed., A., Aypay.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design (4th Edition)*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Ed. Dede, Y. ve Demir, S. B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL Students' Foreign Language Speaking Anxiety: The case at a Turkish State University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.
- Çakır, C. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Düzeyinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesinin*

Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Çekiç, A. (2009). Should We Use American English to Improve Students' Listening Skills?. *Novitas Royal: Research on Youth and Language*, 3 (2) 110-116.
- Çelebi, D. ve Sarıcaoğlu, A. (2009). Birinci ve İkinci Dil Okuma Becerisi Arasındaki İlişki-Erciyes Üniversitesi Örneği. *Çanakkale: I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1-3 Mayıs.
- Çelik, S. ve Arıkan, A. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 77-87.
- Çiftçi, E. (2009). *An Evaluation of Gazi University English Preparatory Classes in Terms of Quantum Teaching Model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağtan, E. (2015). Konuşma Becerisinin Öğretimi, Bekleyen, N. (Editör) *Dil Öğretimi* içinde (333-350). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. (2006). *Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenen Başarısına Etkisi (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbulak, D. (2008). *Getting Ready to Teach English as a Foreign Language*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *ELT Methodology (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deporter, B. (2006). *Quantum Success*. Learning Forum Publications.
- Deporter, B. (2007a). *Quantum Memorizer*. Learning Forum Publications.
- Deporter, B. (2007b). *Quantum Note-Taker*. Learning Forum Publications.
- Deporter, B. (2007c). *Quantum Reader*. Learning Forum Publications.
- Deporter, B. (2007d). *Quantum Thinker*. Learning Forum Publications.
- Deporter, B. ve Hernacki, M. (1992). *Quantum Learning: Unleashing the Genius in You*. NY: Random House.
- Deporter, B., Reardon, M. ve Singer-Nourie, S. (1999). *Quantum Teaching: Orchestrating Student Success*. Allyn and Bacon, A Viacom Company.
- Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme? (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G. (2013). Kuantum Öğrenme Yaklaşımı, Ekici, G. (Editör) *Yeni Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* içinde (462-506). Ankara: Pegem Akademi.

- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 769-782.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 45-54.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 140-147.
- Eszter, Nucz ve Zoltán Kövecses (2016) Metaphors for Learning. *Metaphor and Symbol*, 31 (4), 253-255. DOI: 10.1080/10926488.2016.1223459
- Evin Gencel, İ. (2007). Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III’ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (2), 120-139.
- Ford, K. W. (2016). *101 Soruda Kuantum* (Çev. Gönüleşen, B.). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Gebhard, J. G. (2017). *Teaching English as a Foreign or Second Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Girit, D. (2011). *Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin tutum, Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Given, B. K. (1996). Learning Styles: A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning And Teaching*, 21, 13-24.
- Given, B. K. ve Deporter B. (2015). *Excellence in Teaching and Learning*. Learning Forum Publications.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka* (Çev. Yüksel, B. S.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçe, F. (2012). Öğretmen ve Velilerin, Öğrencilerin Okulda Geçirdikleri Zaman, Ders ve Dinlenme Süreleri ile Tatiller ve Okul Dönemleri Konusundaki Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2541-2560.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve diğerleri. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (1), 191-199.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 113-117.
- Güllü, A. (2010). *Kuantum Öğrenme Modelinin Orta Öğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Konya Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R. ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yazılan Makalelerin İçerik Analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 30-43.
- Gürbüz, N. (2014). Teaching Speaking Skills in the Young Learner Classroom, Haznedar, B. ve Uysal, H. H. (Editörler) *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools* (2. Baskı) içinde (135-160). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Han, T. ve Keskin, F. (2016). Using a Mobile Application (WhatsApp) to Reduce EFL Speaking Anxiety. *Gist Education and Learning Research Journal*, 12, 29-50.
- Hanbay, O. (2009). Kuantum Öğrenme Temelli Öğreterek Öğrenme Yönteminin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Öğrenilmesine Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (12), 17-27.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, T. N. (2012). İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97-110.
- Hodges, J. A. (2013). *The Impact of Brain-based Strategies: One School's Perspective*. The Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, College of Education.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Hosni, S. A. (2014). Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2 (6), 22-30.
- Hwang, W. Y., Shadiev, R., Hsu, J. L., Huang, Y. M., Hsu, G. L. ve Lin, Y. C. (2016). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (2), 215-241.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2).
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı* (Çev. Uzuner, Y. ve Özten Anay, M.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanadlı, S., Ünal, K. ve Karakuş, F. (2015). Kuantum Öğrenme Modelinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 136-157.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim I. Kademedeki İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Khajavi, Y. ve Ketabi, S. (2011). Influencing EFL Learners' Reading Comprehension and Self-efficacy Beliefs: The Effect of Concept Mapping Strategy. *Porta Linguarum*, (17), 9-27.
- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on EFL learners' speaking Anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 138-143.
- Larsen – Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lawley, J. ve Tompkins, P. (2017). *Learning metaphors*. www.cleanlanguage.co.uk sitesinden 13.09.2017 tarihinde alıntılanmıştır.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
- Malmir, A. ve Shoorcheh, S. (2012). An Investigation of the Impact of Teaching Critical Thinking on the Iranian EFL Learners' Speaking Skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (4), 608-617.
- Mapes, J. J. (2007). *Kuantum Düşünce Yöntemi* (Çev. Aksan, E.). İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.
- Maxom, M. (2009). *Teaching English as a Foreign Language for Dummies*. John Wiley and Sons, Ltd.
- MEB (2018). *Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu*. 11.11.2018 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alıntılanmıştır.
- Meier, D. (2000). *The Accelerated Learning*. Handbook. McGraw-Hill, New York.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma (3. Baskı)* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları (2. Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Nassaji, H. (2017). Diversity of research methods and strategies in language teaching research. *Language Teaching Research*, 21 (2), 140-143.
- Nation, I. S. P and Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. ESL and Applied Linguistics Professional Series.
- Nazara, S. (2011). Students' Perception on EFL Speaking Skill Development. *Journal of English Teaching*, 1 (1), 28-43.
- Noom-ura, S. (2008). Teaching Listening-Speaking Skills to Thai Students with Low English Proficiency. *Asian EFL Journal*, 10 (4), 173-192.

- Nosratinia, M., Saveiy, M. ve Zaker, A. (2014). EFL Learners' Self-efficacy, Metacognitive Awareness and Use of Language Learning: *How Are They Associated?*. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (5), 1080-1092.
- Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları (2. Baskı)*. Ankara: Nobel yayınevi.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 144-155.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign Language Speaking Anxiety and Learner Motivation: A Case Study at a Turkish State University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (1), 1-17.
- Reiss, J. (2012). *120 Content Strategies for English Language Learners*. Pearson Education, Inc.
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co.
- Saltan, F. (2003). *EFL Speaking Anxiety: How do Students and Teachers Perceive it?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R. ve Bahadır, Z. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Denetim Odaklarının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 54-65.
- Sezer, Ö. ve Sumbas, E. (2018). Lise Öğrencilerinin Yaz Tatillerini Kullanım Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 173-189.
- Soureshjani, K. H. ve Riahipour, P. (2012). Demotivating Factors on English Speaking Skill: A Study of EFL Language Learners and Teachers' Attitudes. *World Applied Sciences Journal*, 17 (3), 327-339.
- Suryani, N. (2013). Improvement of Students' History Learning Competence through Quantum Learning Model at Senior High School in Karanganyar Regency, Solo, Central Java Province, Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 4 (14) 55-64.
- Şahin, M., Seçer, Ş. Y. E. ve Erişen, Y. (2016). Perception of "English" and Motivation in Learning English. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (9), 43-60.

- Tabacnich, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı (6. Baskı)* (Çe. Ed. Baloglu, M.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tanner, R. ve Green, C. (2005). *Tasks for Teacher Education (9. Baskı)*. Pearson Limited Education.
- Tarakçıoğlu, A. Ö. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme, Materyal Uyarlama ve Materyal Kullanımının Önemi, Sarıçoban, A. ve Tavil, Z. M., (Editörler), *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK (2017). <http://www.tdk.gov.tr/> sitesinden 02.09.2017 tarihinde alıntılanmıştır.
- Templin, A.S., Guile C.T. ve Okuma, T. (2001). Creating a Reliable and Valid Questionnaire and English Test to Raise Learner's L2 Achievement Via Raising Their Self Efficacy. Paper presented at *the Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching*.
- Tılfarlıoğlu, F. T. ve Cinkara, E. (2009). Self-Efficacy in EFL: Differences Among Proficiency Groups and Relationship with Success. *Novitas-Royal*, 3 (2), 129-142.
- Tin, T. B. (2013). Exploring the Development of “Interest” in Learning English as a Foreign/Second Language. *RELC Journal*, 44 (2), 129-146.
- Trice, T. Y. (2012). *Quantum Learning Making Proigious Strides in Education*. The Unpublished Doctoral Dissertation, Trevecca Nazarene University, School of Education.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 365-370.
- Vaezi, S. ve Fallah, N. (2011). The relationship between Self-efficacy and Stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1168-1174.
- Walsh, D. (2002). *An Analysis of the Competencies That Instructors Need To Teach Using Accelerated Learning*. The Graduate College University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *Regional Language Centre Journal*, 37 (3) 308-328.
- Yaikhong, K. ve Usaha, S. (2012). A Measure of EFL Public Speaking Class Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation and Reliability. *English Language Teaching*, 5 (12), 23-35.
- Yalın Uçar, M. (2015). Öğrenen Merkezli Öğretme-Öğrenme Yaklaşımları, Saracaloğlu, A. S. ve Küçükoglu, A. (Editörler) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (291-324). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 181-190.
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 682-687.
- Yılmaz, E. (2004). *Öğrenciler ve Öğretmenler için NLP*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yolageldili, G. ve Arıkan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online*, 10 (1), 219-229.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

7. EKLER

Ek 1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce derslerinde konuşurken asla kendimden emin olamıyorum.	1	2	3	4	5
2. İngilizce derslerinde konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
3. İngilizce derslerinde sıranın bana geleceğini bildiğim zaman çok heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5
4. İngilizce derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
5. İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda panikliyorum.	1	2	3	4	5
6. İngilizce derslerinde sorulan sorulara cevap vermekten çekiniyorum.	1	2	3	4	5
7. Ana dili İngilizce olan insanlarla İngilizce konuşurken kendimi gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
9. İngilizce derslerinde konuşurken kendime güvenemiyorum.	1	2	3	4	5
10. İngilizce öğretmenimin yaptığı her hatayı düzeltmeye çalışması beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
11. İngilizce derslerinde sıra bana geldiğinde kalbimin daha hızlı attığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
12. Diğer öğrencilerin daima benden daha iyi İngilizce konuştuklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.	1	2	3	4	5
14. İngilizce derslerinde konuşurken hem heyecanlanıyorum hem de kafam karışıyor.	1	2	3	4	5
15. İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman tedirgin oluyorum.	1	2	3	4	5
16. İngilizce konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
17. İngilizce konuşacağım zaman diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
18. İngilizce öğretmenim cevabına önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 2. İngilizce ile ilgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği

		Bana Hiç Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Biraz Uyuyor	Oldukça Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
	OKUMA	1	2	3	4	5
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 anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
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
	YAZMA VE DİNLEME	1	2	3	4	5
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
11	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
12	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
13	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
14	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
15	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5

16	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
18	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
19	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
20	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
	KONUŞMA	1	2	3	4	5
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

Ek 3. İngilizce Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

Öğrencinin Adı ve Soyadı:						
S/N	Kriterler	Çok	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
A	Duyuşsal Özellikler					
1	Konuşmaya istekli olma					
2	Konuşurken rahat davranma					
3	Konuşurken jest ve mimiklerini kullanma					
4	Konuşurken heyecanlanmama					
5	Konuşmada tutukluk göstermeme					
B	Dinleme					
6	Bir aktiviteyi uygularken arkadaşlarının söylediklerini dinleyip onlara anlamlı karşılık verme					
7	Bir aktiviteyi uygularken arkadaşının sorduğu soruları dinleyip doğru bir şekilde cevaplama					
C	Dilbilgisi					
8	Konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun cümle kurma					
9	Konuşurken kurduğu cümlelerin zaman uyumuna dikkat ederek konuşma					
10	İngilizce söz dizimin göre düzgün cümle kurma					
11	Konuşurken güçlük çektiği yerde öğretmenin verdiği ipucuyla doğru kelime veya cümleyi bulma					
12	Konuşurken güçlük çektiği yerde ana dili kullanma gereksinimi duyma					
D	Kelime Bilgisi					
13	Konuşurken konuyla ilgili kelimeyi doğru kullanma					
14	Bir cümlede geçen bilmediği bir kelimenin anlamını kestirme					
15	Yeni öğrendiği bir kelimeyi cümle içerisinde doğru kullanma					
E	Akıcılık					
16	Kekelemeden konuşma					
17	Karşılıklı konuşmalarda zaman harcamadan soru sorma					
18	Sorulan sorulara duraksamadan cevap verme					
19	Karşılıklı konuşmalarda aktivitenin akıcılığını bozmayacak şekilde zaman harcamadan sohbete girme					
F	Telaffuz					
20	Konunun akışına göre ses tonunu ayarlama					
21	Sözcükleri doğru seslendirme					
22	Karşılıklı konuşurken kurduğu cümlelerdeki kelimelerin vurgularını doğru yapma					

Ek 4. Kuantum Öğrenme Çevresi Ölçeği

	İfadeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Öğretmenler, öğrencileri bir görevi başarabilecekleri konusunda cesaretlendirirler.					
2	Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.					
3	Öğretmenler, öğrencileri cesaretlendirirler.					
4	Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu davranış gösterirler.					
5	Öğretmenler, öğrencileri güvende hissettirirler.					
6	Çalışmalarda başarılı olan öğrenciler alkışlanır.					
7	Etkinliklerde öğrenciler arasında işbirliği vardır.					
8	Öğrenciler etkinliklerde birlikte hareket edebilirler.					
9	Öğrenciler birbirlerini destekler.					
10	Öğrenciler derslerde yardımlaşabilirler.					
11	Sınıfta, öğrencileri motive edici afişler, posterler vb. vardır.					
12	Sınıfta, öğrencileri cesaretlendirici görsel öğeler vardır.					
13	Derslerde oyunlara yer verilir.					
14	Öğretmenler, derslerde merak uyandırıcı etkinlikler yaparlar.					
15	Öğretmenler, öğrencilerin birlikte eğleneceği etkinlikler yaptırırlar.					
16	Sınıfta rahat bir ortam vardır.					
17	Sınıf, rahat ders çalışmaya uygundur.					
18	Sınıf atmosferi öğrencileri rahatlatır.					
19	Öğrenciler, sınıfta uyum içerisindeydirler.					
20	Sınıfta ihtiyaç olduğunda kullanılan renkli kalemler vardır.					
21	Sınıfta ihtiyaç olduğunda başvurulabilecek kitaplar vardır.					
22	Sınıfta renkli araç ve gereçler vardır.					
23	Sınıfta çalışılan konuyla ilgili araç ve gereçler vardır.					
24	Sınıf kapısı süslüdür.					
25	Ders esnasında rahatlatıcı müzik çalınır.					
26	Sınıfta ders çalışırken odaklanmaya yardımcı olan müzik çalınır.					

Uygulama Sonrası Deney Grubu Öğrencilerine Uygulanan Görüşme Formları

Yapacağımız görüşmeyle, gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin ve dersin verimliliğine yönelik olarak sizlerin düşüncelerinizi öğrenebilmeyi amaçlamaktayım. Sizlerin görüşleri dahilinde hem bu dersi hem de bu etkinliklerin verimliliğini değerlendireceğiz. Vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlara yönelik olarak kullanılacaktır.

- Bana görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

1. İngilizce öğrenimi sizce neden önemlidir?
2. İngilizce dersinden beklentileriniz nelerdi? Yaptığımız derslerle beklentileriniz ne ölçüde karşılandı?
3. İngilizce dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin derse ve sizlere hangi yönlerden katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
4. Etkinlikleri gerçekleştirirken neler hissettiniz?
5. En çok beğendiğiniz etkinlik hangisidir? Neden?
6. Daha önce işlediğiniz İngilizce dersiyle bu dönem yürütülen İngilizce dersi arasında ne gibi farklılıklar var?
7. Bu dersi daha etkili hale getirmek için neler yapılabilir?

İhtiyaç Analizi İçin Öğretmenlere Uygulanan Görüşme Formları

Merhaba, ben Arş. Gör. Mehmet ALTIN. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görevliyim ve üniversitenin aynı alanında doktora yapmaktayım. Bu görüşmede amacım İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin günlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin algıları nasıldır? Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerini kolaylaştıracak çalışmalara temel oluşturacağına ümit ediyorum. Bu nedenle sizin, düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Görüşme Soruları:

1. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Ne kadar süredir bu okulasınız?
3. Kaçınıcı sınıflarda öğretmenlik yapıyorsunuz?
4. Genel olarak sınıf bazında öğrencilerin İngilizceye gösterdiği ilgi nasıldır?
5. Derslerde dört beceri olan konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinden en çok hangi becerileri kullanmaktasınız? Sıralayabilir misiniz?
- 6a. Öğrencilerinizin okuma çalışmalarında yaşadıkları sorunlar nelerdir? Örnek verir misiniz?
- 6b. Bu sorunları atlatmak için neler yapmaktasınız?
- 6c. Çözümünüz sorunları atlatmakta ne kadar işe yaramaktadır?
- 6d. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ders kitabı harici kullandığınız

materyaller nelerdir?

7a. Öğrencilerinizin yazma çalışmalarında yaşadıkları sorunlar nelerdir? Örnek verir misiniz?

7b. Bu sorunları atlatmak için neler yapmaktasınız?

7c. Çözümünüz sorunları atlatmakta ne kadar işe yaramaktadır?

7d. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için ders kitabı harici kullandığınız materyaller nelerdir?

8a. Öğrencilerinizin konuşma etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir? Örnek verir misiniz?

8b. Bu sorunları atlatmak için neler yapmaktasınız?

8c. Çözümünüz sorunları atlatmakta ne kadar işe yaramaktadır?

8d. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için ders kitabı harici kullandığınız materyaller nelerdir?

9a. Öğrencilerinizin dinleme çalışmalarında yaşadıkları sorunlar nelerdir? Örnek verir misiniz?

9b. Bu sorunları atlatmak için neler yapmaktasınız?

9c. Çözümünüz sorunları atlatmakta ne kadar işe yaramaktadır?

9d. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için ders kitabı harici kullandığınız materyaller nelerdir?

10a. Gramer öğretiminde en sık karşılaştığınız problem nedir?

10b. Öğrencileriniz hangi gramer konularında daha çok zorlanmaktadır? Sizce neden bu konuda güçlük çekmektedir?

10c. Bu konuyu kavratmak için neler yapmaktasınız? Örnek verir misiniz?

11a. Öğrencileriniz hangi kelime türlerini öğrenmekte zorlanmaktadır?

11b. Bu kelimeleri nasıl kavratmaktasınız?

12a. Öğrencileriniz en çok hangi ünitelerde sıkıntı yaşamaktadır?

12b. Sıkıntı çekmelerindeki sebep nedir?

13a. En çok hangi tip ev ödevi vermektedir?

- 13b. Verdiğiniz bu ödevlerde fark ettiğiniz sıkıntılar nelerdir?
14. Aileleri İngilizce öğretimine destek sağlıyor mu? Nasıl?
15. Aileleri bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapıyor musunuz? Nasıl?
16. Bunların dışında eklemek istediğiniz konular nelerdir?



Ek 6. Gözlem Formu

Dersin bölümleri	.../.../2017
Yakalama	
İlişkilendirme	
Etiketleme	
Gösterme	
Tekrarlama	
Kutlama	

Pilot Uygulama İçin Kullanılan Günlükler



MY NICKNAME:.....



Bu günlüğe derste yapılan etkinliklerin nasıl geçtiğini (eğlenceli, durağan, hareketli, neşeli vb.), etkinlikler esnasında nasıl hissettiğimi (neşeli, rahat, gergin vb.) ve performansımın nasıl olduğunu (aktif, istekli, çekingen) yazacağım. Böylelikle hem İngilizce dersindeki etkinlikleri hem de kendi performansımı değerlendirmiş olacağım.



Date:.....

First Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Gezegenlerin yüzeyleri			
Gezegen isimleri			
Okuma parçası ve sorular			
Çalışma kitabındaki alıştırmalar			
Resim betimleme			
Meteor yağmuru			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Second Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Film sahnesi			
Mars'ın ve Dünya'nın karşılaştırılması			
Dinleme etkinliği ve sorular			
Görsellerden hikâye anlatma			
Film afişi hazırlama			
Afiş oylama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Third Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Dünya'nın uzaydan görüntüsü			
Şarkı videosu			
Dünya'yı diğer gezegenlerle karşılaştırma			
Çalışma kitabındaki alıştırmalar			
Şiir yazma			
Şiir okuma			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Fourth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Uzay mekiği yap-bozu			
Uzay mekiği videosu			
Okuma parçası ve sorular			
Uzay mekiği hakkında yazma			
Diyalog			
Oscar oylama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Fifth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Güneş sistemi görüntüleri			
Güneş sistemi şarkı videosu			
Güneş sistemi ile ilgili yazma ve değerlendirme			
Güneş sistemi ile ilgili soru-cevap			
Kare bulmaca			
Ödüllendirme			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Sixth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Keşif aracı görselleri			
Keşif aracı videosu			
Keşif aracı ile ilgili okuma			
Çalışma kitabındaki alıştırmalar			
Poster hazırlama			
Poster tanıtma			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

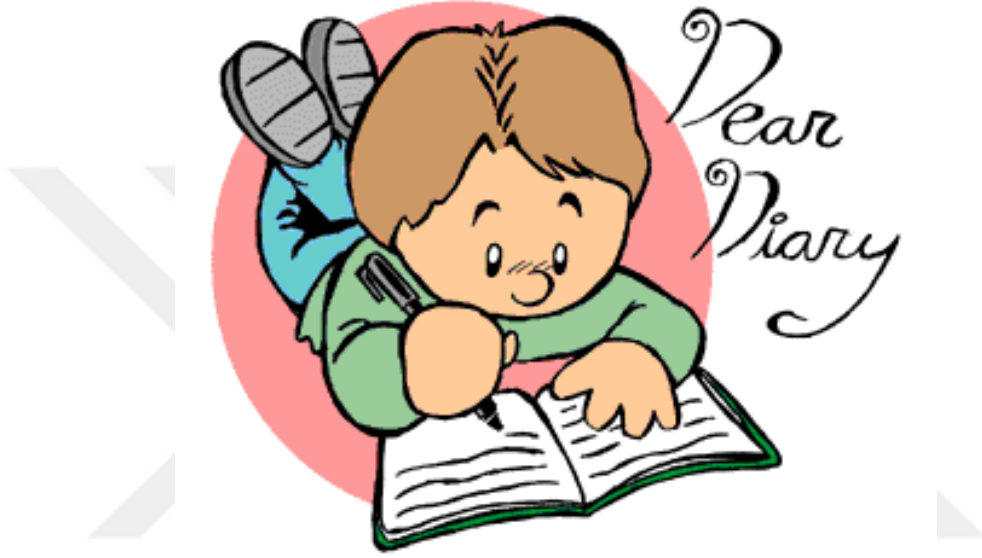
.....

.....

Asıl Uygulama İçin Kullanılan Günlükler



MY NICKNAME:.....



Bu günlüğe derste yapılan etkinliklerin nasıl geçtiğini (eğlenceli, durağan, hareketli, neşeli vb.), etkinlikler esnasında nasıl hissettiğimi (neşeli, rahat, gergin vb.) ve performansımın nasıl olduğunu (aktif, istekli, çekingen) yazacağım. Böylelikle hem İngilizce dersindeki etkinlikleri hem de kendi performansımı değerlendirmiş olacağım.



Date:.....

First Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Ünlülerin fotoğrafları ve sorular			
Mickey Mouse çizgi filmi ve sorular			
Disneyland videosu ve sorular			
Mandy'nin e-postasına uygun başlık			
Kelime ve resim eşleştirme			
Doğru-yanlış ifadeler			
Soru-cevap eşleştirme			
Havai fişek gösterimi			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Second Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Geçmiş zamanla ilgili video ve sorular			
Okuma parçasında geçmiş zaman cümleleri bulma			
Hayatımızdaki en güzel an ile ilgili sorular			
Paragraf-resim eşleştirme			
Eşli çalışma (resim hakkında diyalog)			
Bir önceki gün hakkında yazı çalışması			
Yazıların okunması			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Third Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Fotoğraf yorumlama			
Başarılı Türklerle ilgili sorular			
Aziz Sancar hakkında video ve görseller			
Paragraf sıralama			
Cümle tamamlama			
Metin ile ilgili parçalar			
Afiş tamamlama			
Rol oynama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Fourth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Geçmiş zamanla ilgili video ve sorular			
Metinde geçmiş zamanla ilgili cümleleri bulma			
Hafta sonu yapılanların anlatımı			
Görsellere uygun ifade yazımı			
Diyalog tamamlama			
Afiş hazırlama			
Afiş sergileme			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Fifth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansınız nasıldı?
Şarkı dinletisi ve sorular			
Barış Manço ile ilgili slaytlar ve sorular			
Tablo yorumlama			
Tabloya uygun metin yazma			
Rol oynama			
Performans oylama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Sixth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansınız nasıldı?
Çizgi filmlerle ilgili sorular			
Sesin kime ait olduğunu bulma			
Çizgi film karakterleri ile ilgili sorular			
Dinleme etkinliği			
Cümle tamamlama			
Fotoğraf sıralama			
Boşluk doldurma			
Afiş hazırlama			
Afiş sergileme			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Seventh Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Seyahat görselleri ve betimleme			
Anlatılanları özetleme			
Seyahatle ilgili anı anlatımı			
Resim yorumlama			
Resim-cümle eşleştirme			
Öykü tamamlama			
Bir anıya ait resim çizme			
Resimdeki olayı anlatma			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Eighth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Video gösterimi ve duygu paylaşımı			
İlgilenilen sporlarla ilgili sorular			
Resim-spor adı eşleştirme			
Dinleme metninde geçen spor isimleri			
Spor kategorileri			
Spor-malzeme eşleştirme			
Cümle tamamlama			
Rol oynama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Ninth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Türk sporcuların fotoğrafları ve sorular			
Türk sporcuların hobileri			
Ünlü sporcular hakkında sorular			
Tablo tamamlama			
Paragraf yazımı			
Yazıların okunması			
Metin ile ilgili parçalar			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Tenth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansım nasıldı?
Video ve sorular			
Dalış sporu ile ilgili sorular			
Ünlü Türk dalış sporcusu hakkında fotoğraflar ve sorular			
Dinleme metninde sporcu hakkındaki bilgileri bulma			
Boşluk doldurma			
Grafik tamamlama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Eleventh Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansınız nasıldı?
Video ve sorular			
Geniş zaman zarfları bulunan cümleleri bulma			
Geniş zaman zarf kullanımı			
Geniş zaman zarflarıyla ilgili cümle kurma			
Tablo tamamlama			
Tablo yorumlama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Twelfth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansınız nasıldı?
Maç skoru ile ilgili sorular			
Tutulan takımların skoru			
Maçlarla ilgili duygu paylaşımı			
Dinleme metnindeki kişinin nerede olduğu ve nasıl hissettiğine dair sorular			
Cümle sıralama			
Cümle-skor eşleştirme			
Rol oynama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Thirteenth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansınız nasıldı?
Video ve sorular			
Taninan futbolcular			
Ünlü bir futbolcu videosu ve sorular			
Cümle kurma			
Rol oynama			
Performans oylama			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Date:.....

Fourteenth Lesson

Etkinlikler	Nasıl geçti?	Neler hissettim?	Performansınız nasıldı?
Video ve sorular			
Adrenalin sporları ile ilgili sorular			
Adrenalin sporu betimleme			
Paragraf-görsel eşleştirme			
Paragrafla ilgili sorular			
Tercih edilen sporla ilgili eşli diyalog			
Resim çizimi			
Resim betimleme			

Ekleme istediklerim

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 8. Kuantum Öğrenme Modeline Göre Yürütülen Öğretim Programı

Sınıf: 7

Ünite: Planets (Unit 10)

Ünite: Planets	Kazanım/Ders	1. Ders (40+40 dk)	2. Ders (40+40 dk)	3. Ders (40+40 dk)	4. Ders (40+40 dk)	5. Ders (40+40 dk)	6. Ders (40+40 dk)
	Popüler bilimle ilgili yapılan konuşmaların konusunu belirler.		X	X		X	
	Genel gerçekler üzerine sorular sorar.	X	X	X	X	X	X
	Genel gerçekler hakkında konuşur.	X	X	X	X	X	X
	Okuma parçalarında istenilen bilgileri bulur.	X		X	X		X
	Genel gerçekler konusunda kısa ve temel yazılar yazar.	X	X	X	X	X	X
	Yeni bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	X	X	X	X	X	
	Akranlarıyla İngilizce olarak iletişim kurmakta istekli olur.	X	X	X	X	X	X

Ders Öncesi Hazırlık

Sınıf, öğrenciler gelmeden havalandırılır ve derse uygun aydınlatma sağlanır. Sınıftaki sıralar öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmalarını yapabilecekleri küme yerleşim düzenine göre düzenlenir. Sıralara öğrencilerin rahat hissetmeleri için minderler yerleştirilir. Renkli bitki ve çiçekler sınıf farklı köşelerine yerleştirilir. Sınıf, derse uygun görsellerle renklendirilir. Derste kullanılacak barok müzik hazır hale getirilir.

Birinci Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

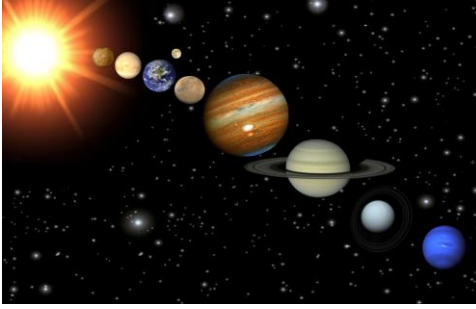
- Öğrencilere, farklı gezegenlerin yüzeylerinden alınmış görseller gösterilerek bunların ne / neresi olduğu sorulur?



- Gezegen yanıtı geldikten sonra, gezegenler hakkında neler bildikleri sorulur?

İlişkilendirme (10 dk)

- Tahtaya gezegen resimleri güneşe yakınlık sıralarına göre sıralanır ve isimleri dağınık şekilde yapıştırılır. Öğrencilerden gezegenlerle gezegen isimlerini eşleştirmeleri istenir.



Etiketleme (25 dk)

- Öğrencilere, “cüce gezegen”in ne olduğu sorulur. Hangi gezegenin cüce gezegen olduğunu okuma parçasından bulmaları istenir. (Ders kitabı s. 119, etkinlik 3)

Okuma Parçası



We have nine planets in our Solar System: Mercury, Venus, Earth and Mars are in the Inner Solar System. They are very close to the Sun and they have very solid rocky surfaces. The Outer Solar System has Jupiter, Saturn, Uranus and Neptune. Out past Neptune, you will find the small planet of Pluto. It has a solid, but icier surface. Many don't class it as a planet. Now they are calling it a “dwarf planet”.

These planets circle around the Sun. This is called "**orbit**". In the solar system, there are also satellites, asteroids, comets, etc. The Moon is the satellite of the Earth. There are 140 satellites that orbit the eight planets in the solar system. The satellites orbit the planet near them.

An **asteroid** is a rocky object in space. It is smaller than a planet.

A meteor is an asteroid that burns when it enters into the Earth's atmosphere. It is smaller than an asteroid. If a lot of meteors originate from one point in the night sky, you can observe **meteor showers**.

A **comet** is basically a big ball of ice and rock. As a comet gets close to the Sun, it starts sending out dust and gas. This dust and gas look like a tail. It is comet's image.

-
- Öğrencilerden parçada kalın puntıyla yazılmış kelimeleri resimlerle eşleştirmeleri istenir. (Ders kitabı s. 120, etkinlik 4)



- Okuma parçasının anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenmek için sorular sorulur ve öğrencilerden gönüllü olanlar cevaplar. (Ders kitabı s. 120, etkinlik 5)

Answer the questions.

1. Which planets have rocky surfaces?
2. How many satellites are there in our Solar System?
3. Do satellites circle around the Sun?
4. Which one is smaller? A planet or an asteroid?

Gösterme (15 dk):

- Öğrencilerden çalışma kitabı 55. sayfasında gezegen isimlerini sırayla yazmaları istenir. (Çalışma kitabı sayfa 55, etkinlik 1)
- Öğrencilerden çalışma kitabı 55. sayfasına güneş sisteminden 7 adet nesneyi yazmaları istenir. (Çalışma kitabı sayfa 55, etkinlik 2)

Tekrarlama (15 dk):

- Her gruptaki her öğrenciye uzayla ilgili farklı görseller verilir. Her öğrenciden kendi görselini gruptaki arkadaşlarına betimlemeleri istenir.

Kutlama (5 dk):

- Öğrencilere bir video izlettirilir ve videonun ne ile ilgili olduğu sorulur. “Meteor shower” cevabı alınınca öğretmen “meteor shower” diyerek havaya lezzetli şekerlerden fırlatır.

Günlük yazımı (5 dk):

- Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

İkinci Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

- Öğrencilere, konusu Mars'ta geçen bir filmde bir sahne izlettirilir. Bu filmi daha önce izleyip izlemedikleri, konusunun ne olduğu ve olayların hangi gezegende geçtiği sorulur.



İlişkilendirme (5 dk)

- Öğrencilere, Mars ve dünyanın görselleri gösterilir. İki görsel arasında ne gibi farklılıklar olduğu sorulur. Mars, hakkında ne bildikleri sorulur.



Etiketleme (20 dk)

- Öğrencilere, Mars'la ilgili bir parça dinleyecekleri söylenir. Öğrencilere, üç konu başlığı verilir ve dinledikleri parçanın konusunun hangisi olduğunu seçmeleri istenir. (Ders kitabı, s. 121, etkinlik 8)

Listen to the dialogue and mark the topic of the discussion?

- a. Life on Venus
- b. Spaceships
- c. A journey to Mars

- Öğrencilere, parçayı tekrar dinleyecekleri söylenir. Parçayla ilgili verilen ifadeleri doğru-yanlış olarak işaretlemeleri istenir. (Ders kitabı, s. 122, etkinlik 9)

Listen again and write true (T) or false (F).

- 1. The robot's name is Curiosity Rover.
- 2. The girl thinks humans will travel to Mars soon.
- 3. There is no atmosphere on Mars.
- 4. There is evidence of water on Mars.

5. The boy thinks saving our planet is more important than going to Mars.

- Öğrencilere parça ile ilgili sorular sorulur ve parça son kez dinletilir. İstenilen boşlukları parçaya göre doldurmaları istenir. (Ders kitabı, s. 122, etkinlik 10)

When did they launch Curiosity Rover?

..... (time)

..... (date)

When did Curiosity Rover land?

..... (time)

..... (date)

Gösterme (10 dk):

- Öğrencilerden ikişerli olarak çalışmaları istenir. Herbir öğrenciye uzayla ilgili dört farklı görsel dağıtılır. O görsellerden yola çıkarak arkadaşına bir hikaye anlatmaları istenir.

Tekrarlama (25 dk):

- Öğrencilerden ikişerli olarak çalışmaları istenir. Resim kağıtları ve boya kalemleri verilir. Birlikte konusu uzay olan bir film afişi hazırlamaları istenir.

Kutlama (10 dk):

- Hazırlanan afişler, tahtaya yapıştırılır. Herbir öğrencinin hangi afişi daha çok beğendikleri konusunda oy kullanmaları istenir. En çok oy toplanan afiş alkışlanır ve sınıfın panosuna asılır.

Günlük yazımı (5 dk):

- Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

Üçüncü Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğrencilere, Dünya'nın uzaydan farklı görüntülerinin olduğu görseller gösterilir ve Dünya hakkında ne bildikleri sorulur.

İlişkilendirme (10 dk)

Dünya ile ilgili bilgiler içeren şarkı videosu izlettirilir ve öğrencilerin not tutmaları istenir. Videoda neler anlatıldığının özetlenmesi istenir.

Şarkı sözleri:

"I am the Earth the only planet with organic life

With 8.7 million species we all fight to survive

You all live on me so work like bees in a hive

And keep this planet really healthy so that we could all thrive

My atmosphere is 78 percent nitrogen

Another 21 percent of it is oxygen

And other small percentage of the other elements

Without my atmosphere around you would be frozen

I take 365 Earth days to orbit the sun

24 hours makes one day that's just one time that I'm spun

You won't fly up to space gravity's pulling you down as fast as 9.8 meters a second
towards the ground

I am the Earth the only planet with organic life

With 8.7 million species we all fight to survive

You all live on me so work like bees in a hive

And keep this planet really healthy so that we could all thrive

There are 12 different climates that exist on me

Moderate, polar, dry and tropical are four groups you see

Then there is continental it is the fifth category

One climate in no group is high land way above the sea

I'm the third planet from the Sun

No one is denser than me

My axis is tilted 23.5 yeah that's my degree
4.5 billion years ago was when I was born you see

I am the Earth the only planet with organic life
With 8.7 million species we all fight to survive
You all live on me so work like bees in a hive
And keep this planet really healthy so that we could all thrive”

Etiketleme (25 dk)

- Öğrencilere, dünyayı diğer gezegenlerle karşılaştıracakları söylenir. Öncelikle nasıl karşılaştırma yapacaklarına dair örnek bir parça okunur. (Ders kitabı, s. 123, etkinlik 11)

The Earth is different from the other planets in the universe. It is the only planet that has an atmosphere. It contains 21% oxygen. It is the only planet that has liquid water on its surface. It is the only planet that has life. The Earth is 150 million kilometres farther from the Sun. The Earth’s surface has fewer craters than the surface of other planets.

- Öğrenciler, verilen bilgilere göre karşılaştırma yaparlar. (Ders kitabı, s. 123, etkinlik 11)

Gösterme (15 dk):

Öğrencilerden, çalışma kitaplarının 56. sayfasındaki bilgi ve görsellere göre gezegenleri karşılaştırmaları istenir. (Çalışma kitabı sayfa 56, etkinlik 3)

Tekrarlama (10 dk)

Öğrencilerden, ikili çalışmaları ve dünya ile ilgili bir şiir yazmaları istenir.

Kutlama (10 dk)

Şiirlerini sırayla okurlar. Okunan şiirler alkışlanıp sınıf panosuna asılır.

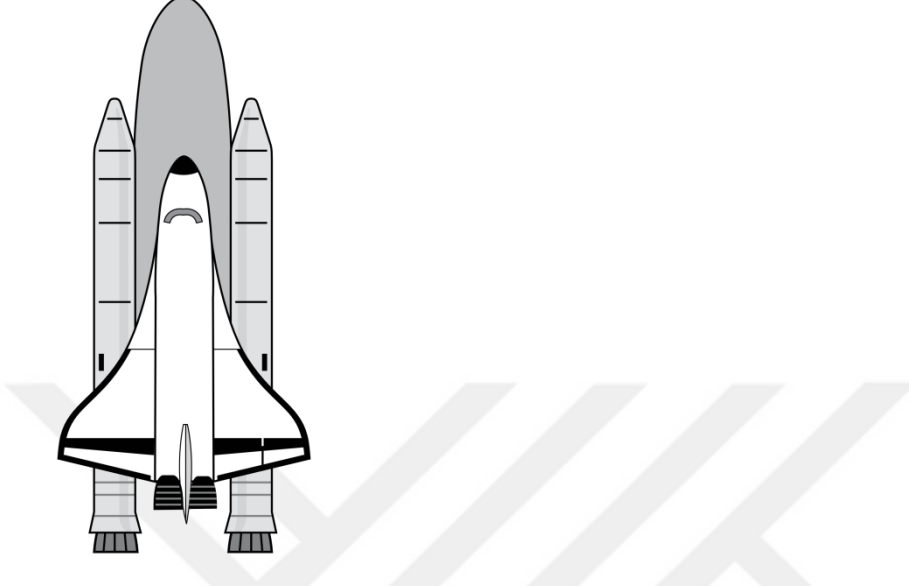
Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

Dördüncü Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

- Tahtaya uzay mekiğinin parçaları dağınık halde yapıştırılır. Bunun ne olduğu öğrencilere sorulur. Öğrenciler, öğretmeni yönlendirerek yap-bozu tamamlattırırlar.



İlişkilendirme (5 dk)

- Öğretmen, bir uzay mekiğinin kalkış videosunu izlettirir. Öğrencilere uzay mekiği hakkında neler bildikleri sorulur.



Etiketleme (20 dk)

- Öğrencilere, uzay mekiği ile ilgili bir parça okuyacakları söylenir. Bir uzay mekiğinin ne işlevi olduğu sorusunun cevabını bulmaları istenir. (Ders kitabı, s. 124, etkinlik 13)

The Space Shuttle was a spacecraft system. Its test flights began on April 12, 1981 and it had 135 missions. It launched a lot of satellites, did space science experiments and constructed space stations. Atlantis was a space Shuttle orbiter. Atlantis completed its last Shuttle flight on July 21, 2011.

Here is the NASA TV report for Atlantis' last flight:

The shuttle Atlantis fell back to Earth this morning, closing NASA's 135th final shuttle voyage. Commander Christopher Ferguson pulled the shuttle's nose up, Pilot Douglas Hurley lowered the ship's landing gear and Atlantis touched the ground at 5:57 in the morning. "Mission complete!" Ferguson radioed. The space shuttle came to a final stop. The astronauts celebrated a safe homecoming. Sandra Magnus said: "It is hard to say goodbye. It's like saying goodbye to an old friend." Micheal Fort, reporting from Kennedy Space Centre.

- Öğrencilerden, parçayla ilgili soruları cevaplamaları için parçayı daha detaylı okumaları istenir. Öğrenciler, cevapları uygun bölüme yazarlar. (Ders kitabı, s. 125, etkinlik 14)
-

Answer these questions

1. When did the Space Shuttle's test flights begin?
 2. How many missions did it have?
 3. When was its last flight?
 4. What time did it land?
 5. What did the astronauts do after they completed their mission?
-

Gösterme (10 dk):

Öğrencilere, parçadan da yardım alarak sorulan soruların cevabı niteliğinde "Atlantis Uzay Mekiği" hakkında bir yazı yazmaları istenir. (Ders kitabı, s. 125, etkinlik 15)

1. What was it?
2. What did it do?
3. Did it carry people?
4. When/what time was it launched?
5. When/What time did it land?

Tekrarlama (30 dk):

- Öğrencilere, ikişerli çalışacakları söylenir. Öncelikle bir uzay mekiğinin infilak ettiği bir video izlettirilir. Her ikiliden biri NASA'da çalışan ve üzerinde çalıştığı uzay mekiği infilak eden bir çalışan iken diğeri ise bu uzay mekiğinin ne işe yarayacağı, nereye gittiği, neden kaza yaptığı ve neler hissettikleri konusunda röportaj yapan bir muhabiri canlandıracak.



Kutlama (5 dk):

- Öğrenciler, yaptıkları bu röportajdan sonra en iyi rol yapan arkadaşının adını yazıp oylayacaklar. En çok oy alana ödül verilecek.



Günlük yazımı (5 dk):

- Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

Asıl Uygulamada Kullanılan Öğretim Programı

Sınıf: 7

Ders Öncesi Hazırlık

Sınıfın kapısı, renklendirilir ve “hoşgeldiniz” yazılı paspas girişe yerleştirilir. Öğrenciler gelmeden havalandırılır ve derse uygun aydınlatma sağlanır. Sınıftaki sıralar öğrencilerin öğretmeni ve dersi kolaylıkla takip edebilecekleri “U” düzenine göre düzenlenir. Sıralara öğrencilerin rahat hissetmeleri için minderler yerleştirilir. Renkli bitki ve çiçekler sınıf farklı köşelerine yerleştirilir. Sınıf, derse uygun görsellerle renklendirilir. Derste kullanılacak barok müzik hazır hale getirilir.

Ünite: Biographies

Süre: 4 Hafta / 16 Saat

Kazanım:

Students will be able to recognize essential information from short recorded passages dealing with past events and dates.

Students will be able to make themselves understood in a simple way when they talk about the past.

Students will be able to describe past activities and personal experiences.

Students will be able to identify important information in texts in which the dates and names play an important role and which are clearly structured and illustrated.

Students will be able to describe an event in simple sentences and report what happened when and where.

Students will be able to use their previous knowledge to guess the meanings of new items.

1. Ders (40+40 dk)

Yakalama (10 dk)

Öğretmen, farklı alanlarda ün yapmış kişilerin fotoğraflarını tahtaya asar. Öğrencilere fotoğraflara bakmaları ve bunlardan hangilerini tanıdıkları sorulur. Bu ünlülerden biri Walt Disney’dir.

İlişkilendirme (10 dk)

Akıllı tahtadan, öğrencilere Walt Disney’in yapımcısı olduğu kısa bir Mickey Mouse çizgi filmi izlettirilir. Öğrencilere, bu çizgi film hakkında ne bildikleri sorulur?

Etiketleme (10 dk)

Öğrencilere, bu karakterleri gerçek hayatta nerelerde görebilecekleri sorulur. Farklı cevaplar alındıktan sonra Disneyland’da çekilmiş bir video izlettirilir.

Gösterme (10 dk)

Öğrencilere, Disneyland’ı ziyaret etmiş olan Mandy’nin e-postasını okumaları ve e-postaya en uygun başlığı seçeneklerden işaretlemeleri istenir.

- a. The best day of my life in Disneyland
- b. A boring day in Disneyland

Tekrarlama (25 dk)

Öğrencilere, metinde geçen üç kelimenin anlamlarını tahmin etmeleri ve verilen görsellerle eşleştirmeleri istenir.

souvenirs – costume - roller coaster



Öğrencilere, metni tekrardan okumaları ve altta verilen ifadelerin metne göre doğru veya yanlış olduğunu işaretlemeleri istenir.

- a. Sally is in Paris. _____
- b. Mandy was in Disneyland Park yesterday. _____
- c. Mandy was with Kevin and Flora. _____
- d. Mandy could see Haunted House. _____
- e. There was a big parade of Disney characters at 7 pm. _____

Metinle ilgili sorular ve karşılarında bulunan cevapları eşleştirmeleri istenir.

- | | |
|------------------------------------|------------------------------|
| 1. Where is Mandy now? _____ | a. She was with her friends. |
| 2. Where was she yesterday? _____ | b. It was at 5 pm. |
| 3. Who was she with? _____ | c. She is in Paris. |
| 4. What time was the parade? _____ | d. She was in Disneyland. |

Kutlama (10 dk)

Öğrencilere, Disneyland’daki havai fişek gösterisi izlettirilir ve öğrencilere bunların ne olduğu sorulur. “Fireworks” diyerek lezzetli şekerler öğrencilere fırlatılır ve öğrenciler

performanslarından ötürü tebrik edilir.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

2. Ders (40+40 dk)

Yakalama (10 dk)

Öğrencilere, “simple past tense” ile ilgili ifadelerin olduğu bir video izlettirilir. Olayların ne zaman geçtiği sorulur.

İlişkilendirme (10 dk)

Bir önceki derste işledikleri metinde videodaki ifadelere benzer ifadelerin olup olmadığı sorulur. Öğrencilere buldukları ifadelerin altlarını çizmeleri istenir. Cümlelerde ne anlatıldığı sorulur.

Etiketleme (10 dk)

Öğretmen tahtaya, öğrencilerin hayatlarındaki en güzel gün ile ilgili olarak soruları tahtaya yazar ve öğrencilerin bu sorulara yeni öğrendikleri geçmiş zaman ifadesiyle cevap vermeleri istenir.

Where were you?

When were you there?

Who were you with?

Why was it the best day of your life? Give some reasons.

Gösterme (15 dk)

Öğrencilere, çalışma kitaplarında ilgili ünitenin ilk etkinliğindeki alıştırmayı yaptırılır. Paragrafı okuyup uygun görsellerle eşleştirmeleri istenir.

Simple past tense’teki was/were kalıbı kurallarıyla anlatılıp görseli sınıfa gizil öğrenme için asılır.

Tekrarlama (20 dk)

Öğrencilere eşli çalışmaları istenir ve çalışma kitaplarında ilgili ünitenin ikinci etkinliğindeki görseller üzerine konuşmaları istenir.

Öğrencilere, bir önceki gün hakkında düşüncelerini yazmaları ile ilgili olan çalışma kitaplarında ilgili ünitenin üçüncü etkinliği yaptırılır.

Kutlama (10 dk)

Öğrenciler, sırayla yazılarını okurlar ve her okumadan sonra öğrenciler alkışlanır.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

3. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğrencilere, “Oscar, şampiyonlar ligi kupası, Nobel” gibi farklı ödüllerin fotoğrafları gösterilir. Bu ödüllerin ne olduğu ve hangi alanlarda alınabildiği sorulur.

İlişkilendirme (5 dk)

Öğrencilere, ülkemizde bu denli başarılarla imza atmış başka kimlerin olduğu, hayat hikayelerini bilip bilmedikleri sorulur.

Etiketleme (5 dk)

Tahtanın yanına Aziz Sancar ile ilgili görseller asılır. Aziz Sancar’ın Nobel ödülü aldığı video izlettirilir. Video ve görsellerdeki kişinin kim olduğu ve nerede olduğu sorulur.



Gösterme (15 dk)

Öğrencilere, kitaplarında Aziz Sancar ile ilgili bir metin okuyacakları ancak paragrafları anlam bütünlüğüne uygun biçimde sıralamaları istenir.

Tekrarlama (30 dk)

Öğrencilere, kitaplarındaki bir sonraki etkinlikte verilen cümleleri metne uygun biçimde doldurmaları istenir.

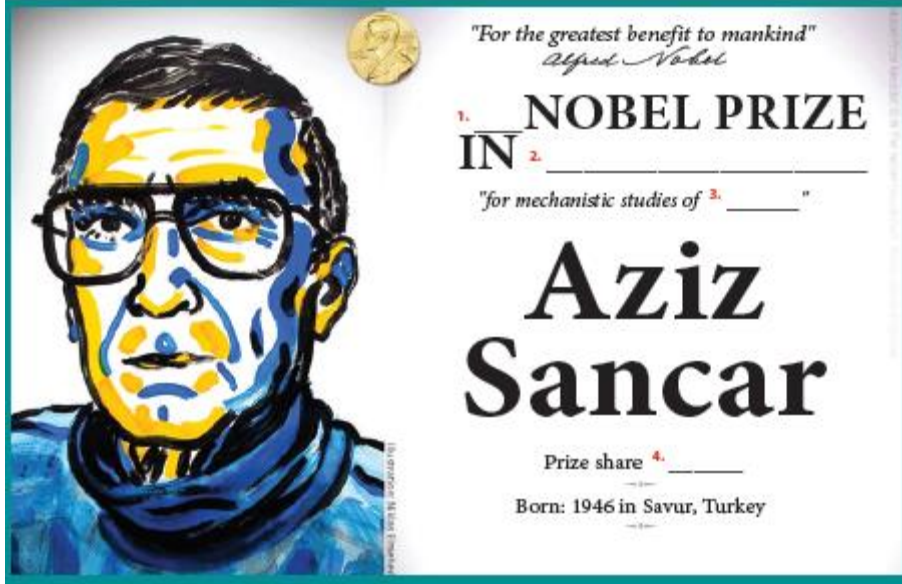
- a. Aziz Sancar was born on _____ .
- b. He grew up in _____ and stayed there until _____ .
- c. He graduated from Mardin High School in _____ .
- d. He got married to _____ .
- e. Aziz Sancar took the Nobel Prize in Chemistry along with his two colleagues, _____ and _____ .

Öğrencilere parçayı tekrar okumaları parçayla ilgili soruları cevaplamaları istenir.

- a. Was Aziz Sancar brilliant at school?
- b. Where did he start his educational life?
- c. Why did he move to İstanbul?

d. Why was the year 2015 unforgettable for him?

Öğrencilerden Aziz Sancar ile ilgili afişi verilen kelimelerle doldurmaları istenir.



Kutlama (15 dk)

Öğrencilere, kendilerinin iyi olduğu bir alanda ödül almış gibi konuşma yapmaları istenir. Gönüllü öğrencilerin konuşmasından sonra onlara nobel ödülü olarak kalem hediye edilir.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

4. Ders (40+40 dk)

Yakalama (10 dk)

Öğrencilere, “simple past tense” ile ilgili ifadelerin olduğu bir video izlettirilir. Ne anlatıldığı sorulur.

İlişkilendirme (10 dk)

Bir önceki derste işledikleri metinde videodaki ifadelere benzer ifadelerin olup olmadığı sorulur. Öğrencilere buldukları ifadelerin altlarını çizmeleri istenir. Cümlelerde ne anlatıldığı sorulur.

Etiketleme (10 dk)

Öğretmen tahtaya, öğrencilerin haftasonu ne yaptıkları hakkında soruları tahtaya yazar ve öğrencilerin cevaplamalarını ister.

Gösterme (15 dk)

Öğrencilere, çalışma kitaplarının ilgili ünitenin dördüncü etkinliğindeki alıştırma yaptırılır. Görsellere uygun ifadeler yazılır.

-Simple past tense'teki "did" ve fiil kalıbı kurallarıyla anlatılıp görseli sınıfa gizil öğrenme için asılır.

Tekrarlama (20 dk)

Öğrencilere bir sonraki etkinlikteki diyalogu verilen soru kalıplarıyla uygun biçimde tamamlamaları istenir.

Öğrencilere, resim kağıtları dağıtılır ve önceki derste yaptıkları afişe benzer biçimde kendileri hakkında gelecekteki başarıları hakkında bir afiş hazırlamaları istenir.

Kutlama (10 dk)

Öğrenciler, yaptıkları afişleri sırayla arkadaşlarına gösterip anlatırlar. Öğrenciler sınıfça alkışlanır ve afişler sınıflara asılır.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

5. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğrencilere güncel şarkılardan birkaç şarkı kısa kısa dinlettirilir ve bu şarkıcıları tanıyıp tanımadıkları, hakkında ne bildikleri sorulur.

İlişkilendirme (10 dk)

Barış Manço'nun şarkısı çalınarak sunduğu programlar ve katıldığı etkinliklerle ilgili görseller slaytta gösterilir ve sanatçı hakkında ne bildikleri sorulur.

Etiketleme (10 dk)

Barış Manço'nun hayatıyla ilgili tablo akıllı tahtada gösterilir ve öğrencilerden tabloyu yorumlamaları istenir.

Gösterme (15 dk)

Tabloya uygun olarak öğrencilerden Barış Manço'nun hayatı hakkında metin yazmaları istenir.

Be	Musician / programme producer
Be born	January 2, 1943 / İstanbul
Graduate	Şişli Terakki High School
Move to	Belgium (to study at Royal Academy of Arts) in 1963
Come back	In 1970
Get married to	Lale Manço, 1978
Raise	Two children
Produce	A programme called 'From 7 to 77 with Barış Manço' (family and children oriented programme)
Win	International Culture and Peace Award, Japan (1991) Highest Honour of Art, Japan (1995)
Die	January 31, 1999

Tekrarlama (30 dk)

Öğretmen, farklı şarkıcıların maskelerini gösterir ve öğrencilerin eşli olarak çalışmalarını ister. Çiftler, istedikleri şarkıcıların maskelerini takarak bir önceki etkinlikteki benzer ifadelerle bir konuşmayı canlandıracaklardır. Yapacakları konuşma hakkında hazırlanan öğrencilerden gönüllü olanlar rollerini canlandırırlar. İzleyiciler gizli not verip kutuya atarlar.

Kutlama (5 dk)

Puanlama sonucu en yüksek puanı alan çifte not defteri hediye edilir.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

6. Ders (40+40 dk)

Yakalama (10 dk)

Öğretmen, güncel çizgi filmlerden bazılarının görsellerini slaytta gösterir ve izleyip izlemedikleri, hangilerini daha çok sevdikleri sorulur.

İlişkilendirme (5 dk)

Öğretmen, Donald Duck'ın sesini dinlettirir ve bu sesin kime ait olduğunu sorar.

Etiketleme (10 dk)

Öğretmen cevapları dinledikten sonra Donald Duck'ın ve arkadaşlarının fotoğraflarını tahtaya asar ve bu karakterler hakkında ne bildikleri sorulur.

Gösterme (5 dk)

Öğrencilere bu karakterlerle ilgili bir parça dinleyecekleri ve parçayı seslendirenin "Mickey

Mouse” mu, “Walt Disney” mi olduğu sorulur.

Tekrarlama (40 dk)

Öğrencilerden parçayı tekrar dinleyecekleri, cümleleri doğru olarak tamamlayan ifadeleri işaretlemeleri istenir.

- a. Mickey Mouse / Walt Disney was born on November 18, 1928.
- b. Walt Disney was a great filmmaker / the world’s first animated character.
- c. Until 1935 / 1955, Mickey Mouse appeared black and white on the screen.
- d. Walt Disney opened an amusement park in New York / Los Angeles.

Öğrencilerden parçayı tekrar dinleyip konuşmacıların ne hakkında konuştuklarını söylemeleri istenir.

Öğrencilerden parçayı tekrar dinleyip verilen fotoğrafları parçaya göre sıralamaları istenir.



Öğrencilerden parçayı tekrar dinleyip verilen kelimelere göre metni doldurmaları istenir.

Walt Disney was born – fantastic pictures – in 1922 – in 1955 – won – an extraordinary ability. He could draw his own amusement park during his lifetime.

Öğrencilerin dörderli-beşerli grup halinde çalışacakları ve Walt Disney karakterlerinin rol aldığı bir çizgi film üzerine afiş hazırlamaları istenir.

Kutlama (5 dk)

Gruplar afişlerini tahtaya asar ve en iyi afiş üzerine oylama yapılır. Oylama sonucu en yüksek puanı alan afiş sınıf panosuna asılır.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

7. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğretmen, yaptığı seyahatla ilgili birkaç görsel gösterir ve öğrencilerin görsellerden ne anlatıldığını anlatmalarını ister.

İlişkilendirme (10 dk)

Öğretmen, öğrencilere yolculukla ilgili başından geçen ilginç bir olayı basit bir dille anlatır ve olayı özetlemeleri istenir.

Etiketleme (10 dk)

Öğrencilere seyahatla ilgili olarak bir anılarını anlatmak isteyenlere söz hakkı verir.

Gösterme (10 dk)

Öğrencilerden kitaplarındaki görsellere bakmaları ve ailenin başında geçen olayı anlatmaları istenir.

Tekrarlama (35 dk)

Öğrencilerden verilen cümlelerle uygun görselleri eşleştirmeleri istenir.

- a. They took a taxi to the airport. _____
- b. The Browns were ready to leave the house. _____
- c. They arrived at the airport but Mr. Brown couldn't find the tickets in his pocket. _____
- d. They couldn't get on the plane. _____
- e. They left the house. _____
- f. Mr. Brown forgot the plane tickets on the table at home. _____

Öğrencilerden, bir sonraki etkinlikteki görsellere uygun biçimde olayın sonunu değiştirmeleri istenir.

Öğrencilerden herbirinden başlarından geçen bir olayı görselleştirmeleri istenir.

Kutlama (5 dk)

Her öğrenci görsellerini tanıtır olayı anlattıktan sonra alkışlanır ve öğretmen öğrencilerin görsellerine pekiştireçlerden yapıştırır.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin

ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

Ünite: Sports

Süre: 3 Hafta / 12 Saat

Kazanım:

Students will be able to recognize frequency adverbs in short recorded passages dealing with predictable everyday matters which are spoken slowly and clearly.

Students will be able to ask questions related to the frequency of events.

Students will be able to talk about what people are regularly do using frequency adverbs.

Students will be able to describe past and present events.

Students will be able to understand short, simple texts on sports written in common everyday language.

Students will be able to write simple sentences and phrases about what people generally do.

Students will be able to relate new information to visual concepts.

Students will be able to say when they do not understand.

8. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğretmen, futbol milli takımın son dakikalarda attığı ve büyük coşku yaşanan bir videoyu sınıfa gösterir ve bu maçın hangi takımlar arasında ve öneminin ne olduğunu ve neler hissettiklerini sorar.



İlişkilendirme (5 dk)

Futbol harici bildikleri başka hangi spor dalları olduğunu, hangileriyle ilgilendiklerini sorar.

Etiketleme (10 dk)

Öğretmen, tahtaya farkı spor dallarının isimlerini yazar ve bu spor dallarından görselleri slaytta gösterir. Her görsel geçişinde yazdığı spor dallarından uygun olanının ismini söylemelerini ister.

Gösterme (10 dk)

Öğretmen, olimpiyat oyunları ile ilgili bir parça dinleyeceklerini ve ismini duydukları spor

dallarına “tik” koymaları istenir.

Tekrarlama (20 dk)

Öğretmen, isimlerini tahtaya yazıp slaytta gösterdiği sporları iç saha sporları ve açık hava sporları olarak kategoriye ayırmalarını ister.

Öğretmen, kitaplarındaki dört farklı spor görsellerinin altına verilen mazleme isimlerinden o sporla ilgili olanların ikisini yazmalarını ister.

Öğretmen verilen cümlelerdeki boşluklara malzeme isimlerini yazmalarını ister.

- a. You should wear a _____ while skating. You can hit your head and get injured. Balance on _____ is very important.
- b. Footballers wear _____ on their feet because they hit the _____ very strictly.
- c. Don't forget to wear a _____ and _____ before you begin to swim.
- d. When you begin this sport, you should first learn how to hold a _____ and hit the ball.
- e. Dogs like playing with a _____.

Kutlama (25 dk)

Öğretmen, öğrencilerin kendilerini bir spor karşılaşmasında şampiyonluğa ulaşmış bir sporcu olarak konuşma yapmalarını ister. Öğretmen, konuşmasını yapan öğrencileri alkışlatır ve spor temalı kırtasiye malzemelerinden verir.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

9. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğretmen, farklı spor dallarında ün yapmış Türk sporcuların fotoğraflarını gösterir ve bunları tanıyıp tanımadıkları sorulur.

İlişkilendirme (10 dk)

Fotoğraflarını gösterdiği ünlü sporcuların yaptıkları spor haricinde başka neler yapıyor olabilecekleri, hobilerinin ne olduklarını bilip bilmedikleri sorulur.

Etiketleme (5 dk)

Öğrencilerinin kitaplarındaki sporcu fotoğraflarına bakıp kim olduklarını ve hobilerini söylemeleri istenir.

Gösterme (20 dk)

Fotoğraftaki sporcuların hayatlarıyla ilgili paragrafa göre verilen tabloyu doldurmaları istenir.

Tekrarlama (25 dk)

Öğrencilerden sevdikleri bir sporcu hakkında bir paragraf yazmaları istenir.

Kutlama (10 dk)

Öğrenciler yazılarını okurlar ve sınıfça alkışlanırlar. Öğretmen her metne renkli bir etiket yapıştırır.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

10. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğrencilere, bir dalış videosu izlettirilir ve video ne gerçekleştiğinin betimlenmesi istenir.

İlişkilendirme (5 dk)

Öğrencilerden veya çevrelerinden bu spor dalıyla ilgilenen olup olmadığı sorulur.

Etiketleme (5 dk)

Tahtaya Şahika Ercümen'in görsellerinden asılır ve bu sporcuyla tanıyıp tanımadıkları sorulur.



Gösterme (15 dk)

Cevaplar alındıktan sonra öğretmen, öğrencilere sporcu hakkında bir parçayı dinlettirir ve dinleme sonrasında Şahika Ercümen hakkında ne duydukları sorulur.

Tekrarlama (30 dk)

Öğrencilerin metni tekrar dinleyecekleri ve verilen kelimelerle ilgili parçayı doldurmaları istenir.

train – often – always – achieved – three times a week

Interviewer : Now, we are with the free diver, Şahika Ercümen. She has got a lot of successes in her career. She 1. _____ to dive under ice and broke a

world record in her career. Now she is in the Guinness Book of World

Records for men and women. Şahika, tell us about your daily routine, please.

Şahika : I 2. _____ get up early and my day begins with a healthy breakfast.

I begin to 3. _____ one hour after breakfast.

Interviewer : How often do you train?

Şahika : 4. _____ .

Interviewer : Do you always train under the water?

Şahika : No, of course not. I sometimes go jogging in the park.

Interviewer : What do you usually do in your free time?

Şahika : I 5. _____ listen to music or play the guitar. I love spending time with my family. I rarely go out.

Interviewer : Thank you, Şahika.

Öğrencilerden diyalogu tekrar okumaları ve soruları cevaplamaları istenir.

Öğrencilerden eşli çalışmaları ve verilen grafiği Şahika Ercümen, kendi ve arkadaşı için geniş zaman zarflarıyla “always, usually, often, sometimes, rarely, never” ile doldurmaları istenir.

Kutlama (15 dk)

Grafiği dolduran çiftler, grafiğe göre diyalog gerçekleştirirler ve sınıfça alkışlanırlar.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

11. Ders (40+40 dk)

Yakalama (10 dk)

Öğretmen, geniş zamanla ilgili bir video izlettirir ve ne anlatıldığı sorulur.

İlişkilendirme (10 dk)

Bir önceki dersteki metinde geniş zaman zarfları ile ilgili cümelerin altlarının çizilmesini ve ifadelerin anlamları sorulur.

Etiketleme (5 dk)

Öğretmen, tahtaya geniş zaman zarflarını yan yana yazar ve tahtanın bir tarafına boş zaman aktivite görselleri ilişktirir. Kendi ile ilgili cümleler kurarak görselleri ilgili zarfın altına yapıştırır.

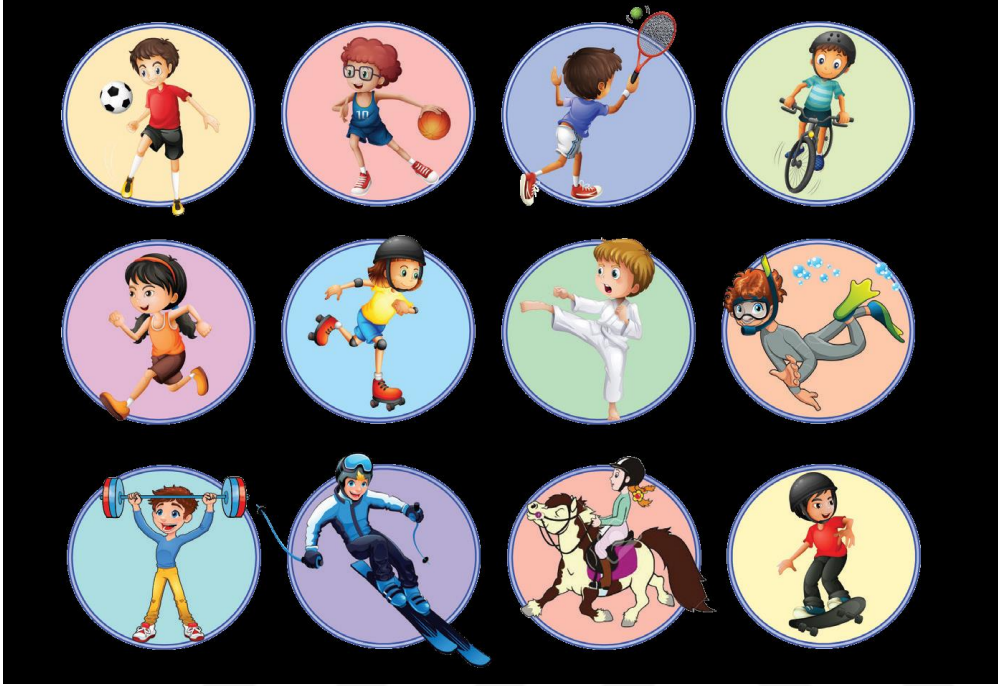
Gösterme (15dk)

Benzer işlemi tahtada yapmak isteyen öğrencilere izin verilir.

Zaman zarfları ve sıklık dereceleri tahtada anlatılır ve tablo sınıf panosuna asılır.

Tekrarlama (25 dk)

Öğrencilere çalışma kitaplarında ilgili ünitenin ikinci etkinliğinde görselleri kendilerine uygun biçimde geniş zaman zarflarıyla anlatmaları istenir.



Öğrencilerin dörderli grup halinde çalışarak bir sonraki etkinlikteki tabloyu söyledikleri cümleler doğrultusunda doldurmaları istenir.

Kutlama (10 dk)

Gruplardan bir sözcü, tablodaki bilgileri sınıfa yorumlarlar, öğretmen her tabloya bir etiket yapıştırarak sınıfa alkışlattırır.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

12. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğretmen, tahtaya hafta sonu oynanan bir maçın skoru yazar ve bu skurun hangi takımlar arasındaki maçın skoru olduğu sorar.

İlişkilendirme (5 dk)

Öğrencilere kendi tuttuğu takımların skorlarını kağıda büyük harflerle yazıp kaldırmalarını ister.

Etiketleme (5 dk)

Bu skarlardan ötürü neler hissettiklerini sorar.

Gösterme (10 dk)

Mike'ın tuttuğu takımla ilgili bir parça dinleyecekleri, Mike'ın nerede olduğu ve skor hakkında ne hissettiğini öğrenmeleri istenir.

Tekrarlama (35 dk)

Öğrencilere metni tekrar dinleyecekleri ve verilen cümleleri sıralamaları istenir.

- a. They scored a goal.
- c. We are winning.
- b. They are attacking to even the score.
- d. We are beating them 2-1.
- e. Can you repeat, please?

Öğrencilerden cümlelerle skorları eşleştirmeleri istenir.

1. The home team lost the match nil-four.
2. The score was a draw.
3. The home team defeated the guest team two-nil.

Öğrencilerden eşli olarak çalışarak tuttıkları takımların maçını izliyormuş gibi konuşmaları istenir.

Kutlama (15 dk)

Yaptıkları konuşmaları sınıf önünde tekrarlamak isteyenlere izin verilir. Diyalog sonrasında öğrenciler alkışlanır.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

13. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğrencilere, ünlü bir futbolcunun kısa videosu izlettirilir. Videodaki öğrencinin kim olduğu sorulur.

İlişkilendirme (5 dk)

Öğrencilere, bildikleri başka ünlü futbolcuların olup olmadığı sorulur.

Etiketleme (5 dk)

Cevaplar alındıktan sonra Cristiano Ronaldo'nun videosu gösterilir ve futbolcu hakkında ne bildikleri sorulur.

Gösterme (10dk)

Öğrencilere ilgili ünitenin son sayfasındaki Ronaldo ile ilgili görsellere uygun biçimde verilen kelime ve zarflardan cümle oluşturmaları istenir.



train/four days
a week



have an enormous
breakfast/every day



play the guitar and
sing/sometimes



have time with
his son/often

Tekrarlama (15 dk)

Öğrencilerden eşli çalışmaları, birinin kendini bir gazeteci, diğerinin de kendini ünlü bir sporcu gibi düşünmeleri istenir. Aralarında diyalogu gerçekleştirirler.

Kutlama (35 dk)

Her ikili teker teker sahneye alınır ve röportaj sonunda her öğrenci “5” üzerinden canlandırmaya puan verip puan kâğıdını gösterir ve en çok puan alan ikiliye ödül verilir.

Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.

14. Ders (40+40 dk)

Yakalama (5 dk)

Öğrencilere extreme spor dallarındaki etkinliklerden birkaçının kısa videosu izlettirilir. Videoda ne anlatıldığı sorulur.

İlişkilendirme (10 dk)

Öğrencilere bildikleri başka extreme spor dallarının olup olmadığı, o spor dalını betimlemeleri istenir.

Etiketleme (5 dk)

Öğrencilere dört extreme spor dalının görseli gösterilir ve bu fotoğraflarda ne yapıldığının tanımlanması istenir.



Gösterme (10 dk)

İlgili ünitenin çalışma kitabının beşinci etkinliğinde görselleri betimleyen paragraflarla görsellerin eşleştirilmesi istenir.

Street luge: You lie on a large skateboard down a road and control it. Gravity does the rest. Like skateboarding, it is usually done for sport.

Bungee jumping: You jump from a tall structure while connected to a large elastic cord. When you jump, the cord stretches and you fly upwards again.

Zorbing: You roll down a hill inside an orb. The orb is usually made of transparent plastic. You can also do it on water.

Wingsuit flying: You glide through the air using a wingsuit or birdman suit. At the end, you open your parachute and land on the ground.

Tekrarlama (30 dk)

Öğrencilerden paragrafların tekrar okunması ve aynı sayfada verilen soruların cevaplandırılması istenir.

- Which sport looks like skateboarding?
- What is the orb made of?
- What is the other name for wingsuit?

Öğrencilere eşli olarak çalışacakları ve hangi etkinliği yapmak istediklerini nedenleriyle konuşmaları istenir.

Öğrencilerden kendilerine özgü bir spor dalı hayal etmeleri, betimlemeleri, bu spor dalına

bir isim vermeleri ve görselini çizmeleri istenir.

Kutlama (15 dk)

Her öğrenci kendi spor dalını çizdiği sayfayı kaldırır ve arkadaşlarına anlatır. Alkışlanır ve ödül olarak her öğrenciye çikolata verilir.

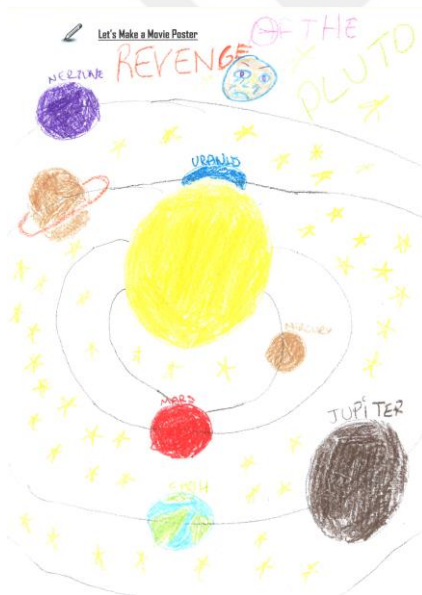
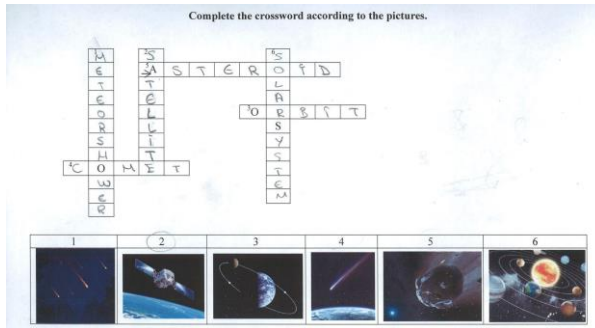
Günlük yazımı (5 dk)

Öğretmen, öğrencilerden hem dersi hem de kendilerini değerlendirmeleri için günlüklerinin ilgili kısımlarını doldurmalarını ister.



Ek 9. Uygulamalara İlişkin Görüntüler





Let's Make a Poster for the Curiosity Project



Ek 10. Araştırma İçin İzinler



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605.01-E.3098253
Konu: Tez Çalışması

08/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Mehmet ALTIN tarafından "Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-yeterliği Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Efeler Ortaokulları 7. Sınıf öğrencilerine yönelik "Ölçekler ve geçerlilik-güvenirlilik" çalışması uygulama isteği; 28/09/2016 tarihli ve 10420408 sayılı Valilik Onayı ile kurulan Değerlendirme Komisyonumuzca incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının 2012/13 sayılı genelgesi doğrultusunda tez çalışması yapma isteği uygun görülmüştür.

2016-2017 Eğitim öğretim yılında ilimiz Efeler ilçesinde bulunan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerine yönelik bahse konu tez çalışmasının yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

1. Dilekçe ve Ekleri (26 Sayfa)

OLUR
08/03/2017

Abdullah ASLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Meçrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 09100 Efeler / AYDIN
Telefon : (0256) 2151028 Faks : (0256) 2251268

Bilgi İçin : Rahim UYGUN - Sel
Murat BABAYİĞİT - Memur

E-posta : aydinmema@meb.gov.tr Web : <http://aydin.meb.gov.tr>

Telefon : (0256) 2151028-1101

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d869-1338-3aca-ba61-7b1a kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-15284376

28.09.2017

Konu : Mehmet ALTIN'ın
Tez Çalışması Hk.

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

- İlgi: a) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün
17/08/2017 tarih ve E.15503 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 27/09/2017 tarih ve 15101636 sayılı Oluru.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Mehmet ALTIN tarafından "Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-Yeterliliği Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi için İlimiz Efeler İlçesi Ortaokulunda çalışma yürütme isteğini Uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ahmet HÜNÜK
İl Millî Eğitim Müdür V.



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-15101636
Konu : Mehmet ALTIN'ın
Tez Çalışması Hk.

27/09/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün
17/08/2017 tarih ve E.15503 sayılı yazısı.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Mehmet ALTIN tarafından
"Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi,
Konuşma Kaygısı ve Öz-Yeterliliği Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi için İlimiz Efeler İlçesi
Ortaokulunda çalışma yürütmek istemektedir.

İlgili tez çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ahmet HÜNÜK
İl Millî Eğitim Müdür V.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mehmet ALTIN
Kurumu / Üniversitesi	Adnan Menderes Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	AYDIN
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Aydın İli Efeler İlçesine Bağlı Ortaokulu (7. Sınıfların 3(üç) Şubesi)
Araştırmanın konusu	Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-yeterliliği Üzerindeki Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği, İngilizce İle İlgili Konuşma Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği, Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı, Yan-yapılandırılmış Görüşme Formu, Saha Notları, Kayıt Defterleri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş, inceleme sonucunda; çalışmanın 8 hafta sürmesi nedeniyle eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde okul idaresinden de izin alınarak yapılması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

Komisyon Başkanı
Sabahattin YERLİ
Şube Müdürü

Üye
Aylin ÖREN
Müdür Yardımcısı

Üye
Serpil TOLSOY
Rehber Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mehmet ALTIN

Doğum Yeri ve Tarihi: Kırşehir 20.02.1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı

Lisansüstü Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı/
Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Araştırma Görevlisi : (Eylül 2012 – Halen) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim
Dalı

İngilizce Öğretmeni : (Eylül 2009 – Eylül 2012) MEB Kırşehir Merkez Yüceer İlköğretim
Okulu

İletişim

e-posta Adresi: mehmetaltin4009@gmail.com, mehmet.altin@adu.edu.tr

Tarih : 15/10/2018