

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMASI: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meryem GÜLTEKİN

Ankara, 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMASI: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meryem GÜLTEKİN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Sıla AY

Ankara, 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMASI: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sıla AY

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

- Doç. Dr. Sıla AY
- Prof. Dr. Dilek PEÇENEK
- Doç. Dr. Özgür ŞEN BARTAN

Tez Savunma Tarihi: 04.06.2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Doç. Dr. Sıla AY danışmanlığında hazırladığım “İNGİLİZCE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI” (Ankara,2024) adlı yüksek lisans tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

26/ 06 /2024

Meryem GÜLTEKİN

İTHAF

Sevgili eşim İlhan Gültekin'e...

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmam boyunca tüm sorularımı büyük bir sabır ve özveriyle en açıklayıcı şekilde yanıtlayan, engin bilgi birikimi ile beni yönlendiren, yüzünden hiç eksik olmayan güzel gülümsemesiyle kaygılarımı azaltıp yoluma devam etmemi sağlayan çok değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Sıla AY'a,

Tez jürimde yer almayı kabul ettikleri, sağladıkları katkılar ve değerli dönütleri için Prof.Dr. Dilek PEÇENEK ve Doç. Dr. Özgür ŞEN BARTAN hocalarıma,

Yüksek lisans çalışmalarım boyunca her türlü fedakarlıkla bana desteğini esirgemeyen sevgili eşim İlhan Gültekin'e

En içten sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Meryem GÜLTEKİN

Ankara, 2024

İÇİNDEKİLER

İTHAF.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar.....	vii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Tezin Konusu.....	1
1.2. Tezin Amacı.....	1
1.3. Tezin Önemi.....	1
1.4. Araştırma Soruları.....	2
1.5. Tezin Sınırlılıkları.....	3
1.6. Tezin Sayıltısı.....	3
İKİNCİ BÖLÜM.....	4
KURAMSAL	4
2.1. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve İngilizce.....	4
2.2. Yapılandırıcı Yaklaşım ve Ölçme Değerlendirme.....	5
2.3. Biçimlendirici Değerlendirme.....	5
2.4. Biçimlendirici Değerlendirme Stratejileri.....	8

2.5. Biçimlendirici Değerlendirmede Dönüt.....	10
2.6. İngilizce Öğretiminde Biçimlendirici Değerlendirme.....	12
2.7. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi ve Biçimlendirici Değerlendirme.....	15
2.8. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisinin Önemi ve ADOÇP.....	17
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	21
YÖNTEM.....	21
3.1. Araştırmanın Deseni.....	21
3.2. Çalışma Grubu.....	23
3.3. Verilerin Toplanması.....	23
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	23
3.3.1.1.Ön Test-Son Test.....	24
3.3.1.2.Katılımcı Gözlemci Yorumları.....	26
3.3.2. Veri Toplama Süreci.....	27
3.3.3. Uygulama.....	28
3.3.3.1.Uygulama Araçları.....	28
3.3.3.2.Uygulama Süreci.....	28
3.3.3.2.1.Öğrenci Bilgilendirme.....	29
3.3.3.2.2.Okuma Öğretiminin Uygulanması.....	29
3.4. Verilerin Analizi.....	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	33
BULGULAR.....	33
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusunun Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular	33
4.2. Araştırmanın Birinci Sorusunun İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular	34
4.3. Araştırmanın Birinci Sorusunun Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular	34
4.4. Araştırmanın İkinci Sorusunun Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular	36
4.5. Araştırmanın İkinci Sorusunun İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular	37
4.6. Araştırmanın İkinci Sorusunun Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular	38
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	39
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	39
ALTINCI BÖLÜM.....	45
ÖNERİLER.....	45
KAYNAKÇA.....	47
EKLER.....	59
EK 1:Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarıyla Desteklenmiş İngilizce	

Okuma Öğretimi Stratejileri.....	59
EK 2:Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test Puanları.....	71
EK 3: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları.....	72
EK 4: Ön Test (Orijinal İngilizce Yönergeli Biçimi)	73
EK 5: Son Test (Orijinal İngilizce Yönergeli Biçimi)	81
EK 6: Öz Değerlendirme Quizleri.....	89
EK 7: Etik Kurul İzni.....	90
EK 8: Kurum İzni.....	91
EK 9: Deneysel Çalışma Öğrenci Bilgilendirme Sunumu.....	92
ÖZET.....	93
ABSTRACT.....	94

TABLÖLAR

Tablo 1: *Ön test ve son testte kullanılan İngilizce yönergeler ve bu yönergelerin araştırmacı tarafından çevrilmiş Türkçe biçimleri*

Tablo 2: *Deney grubundaki öğrencilerinin ön test- son test puanlarının farkının incelenmesi için bağımlı gruplar için t-testi analiz sonuçları*

Tablo 3: *Kontrol grubundaki öğrencilerinin ön test- son test puanlarının farkının incelenmesi için bağımlı gruplar için t-testi analiz sonuçları*

Tablo 4: *Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerinin ön test puanlarının farkının incelenmesi için bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları*

Tablo 5: *Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerinin son test puanlarının farkının incelenmesi için bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları*

Tablo 6: *Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde girdikleri ilk ve son quiz puanlarının farkının incelenmesi için bağımlı gruplar için t-testi analizi sonuçları*

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Tezin Konusu

Tezin konusu Türkiye’de ortaokul düzeyinde İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek “Biçimlendirici Değerlendirme” stratejileri, bu stratejilerin arasından seçilen “Bireysel Tahtam, Düşün-Eşleş-Paylaş ve Öz Değerlendirme Quizleri” nin kullanımının İngilizce okuma becerisinin gelişimi üzerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığının seçilen örneklem üzerinde yapılacak çalışmayla incelenmesidir. Çalışmada ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 7.sınıf için İngilizce okuma becerisiyle ilgili belirlediği kazanımlar listelenmiş ve yukarıda sayılan üç biçimlendirici değerlendirme stratejisinin kullanımının bu hedef kazanımlara yönelik okuma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2. Tezin Amacı

Tezin amacı, İngilizce okuma becerisinin gelişimi üzerinde biçimlendirici değerlendirme stratejilerinden “Bireysel Tahtam, Düşün-Eşleş-Paylaş ve Öz Değerlendirme Quizleri” nin kullanımının anlamlı bir etkisinin olup olmadığının incelenmesidir.

1.3. Tezin Önemi

Dünyada eğitim faaliyetleri, belli bilgileri öğrencilerin beynine yüklemekten bireyleri hayata hazırlamaya doğru evrilmektedir. Büyüklükleri, gelişmişlik ya da refah düzeyi ne olursa olsun eğitimde başarı kazanmış ülkeler, müfredat, öğretim ve değerlendirmeyi birbirine eklemleyerek sorun çözmek için bilgiye ulaşp kullanabilen, becerilerini yeni durumlara uyarlayabilen, kendisini gözlemleyebilen, kendi öğrenme sürecini biçimlendiren, takım çalışmasına, tek başına öğrenmeye hazır yani 21. yüzyıl becerileriyle donanmış kişiler yetiştirmeye odaklanmış bulunmaktadır (Darling-Hammond ve McCloskey, 2008). Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin tam ortasına öğretmen- öğrenci arasındaki karşılıklı dönütleri koymaktadır. Amaç araba sürmeyi öğrenirken olduğu gibi daha öğrenirken başarıyı deneyimlemek, bilgiyi beceriye dönüştürmek, öğretmeni öğrenmenin tek sorumlusu değil yardımcı ögesi olarak konumlandırmaktır. Ülkemizde 2005 yılından itibaren benimsenen “Yapılandırmacı

Eğitim” yaklaşımı, öğrenme ve değerlendirmede düzey belirleyici değerlendirmeden ziyade biçimlendirici değerlendirmeyi önermektedir (Lake ve Tessmer, 1997). Öğretmenlerce sunulan öğretimin niteliğinin artırılması, öğrencilerin de öğrendiklerini hayata geçirebilen etkin dil öğrenirlerine dönüştürülmesi için yeni değerlendirme pratiklerine gereksinim duyulduğunu anlatan Tosuncuoğlu (2018) da biçimlendirici değerlendirmenin kullanımının önemine işaret etmektedir. Karaman (2021) ın Türkiye’de biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğrenci öğrenmesini nasıl arttırdığını araştırdığı metaanaliz çalışmasında biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmış ve bu sebeple sınıflarda daha fazla kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak biçimlendirici değerlendirme, Bennett ve Cunningham (2009) a göre sahada, öğretmenlerce yeterince uygulanan bir teknik değildir. Araştırmacılar bunun sebebi olarak öğretmenlerin planlama ve uygulama için zaman ayırmaya isteksiz olduğuna işaret eder (Bennett ve Cunningham, 2009; Darling-Hammond, Ancess ve Falk, 1995). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim sırasında biçimlendirici değerlendirme bilgi, beceri ve uygulamalarının öğrenilmesi, geliştirilmesi büyük önem taşır (Carmona, Stroup ve Davis, 2006; Buck, Traut-Nare, Kaftan, 2010; Stiggins 2009; Bennett ve Cunningham, 2009).

Bu araştırmada, ülkemizde MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) nın da ölçme değerlendirme alanında kullanılmasını uygun gördüğü ancak başta yabancı dil öğretimi olmak üzere, farklı branşlarda da beklenildiği kadar etkin kullanılmayan “Biçimlendirici Değerlendirme” için özellikle İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilecek pratik, deneyimlenmiş uygulama örnekleri sunulmuş ve bu uygulamaların okuma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın, özellikle de İngilizce okuma becerisinin öğretimi bağlamında, biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin yabancı dil öğretmen eğitimi programlarına ve milli eğitim müfredatına daha fazla entegre edilmesinin gerekliliğini destekleyen bir çalışma olması açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4.Araştırma Soruları

Bu tez çalışması aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1- Biçimlendirici değerlendirme stratejileriyle desteklenmiş İngilizce okuma öğretiminin İngilizce okuma becerisiyle ilgili belirlenen hedef kazanımlara erişim düzeyi

üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1-a Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişim oranı üzerinde uygulama öncesi ve sonrası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1-b Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişim üzerinde okul müfredatı doğrultusunda yapılan eğitim öncesi ve sonrası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1-c Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişim oranına ilişkin ön-test ve son-test başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2-Deney grubunda uygulanan üç biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin kullanımına yönelik gözlemler nelerdir?

2-a Öz Değerlendirme Quizleri stratejisinin kullanımına yönelik nicel gözlemler nelerdir?

2-b Bireysel Tahtam stratejisinin kullanımına yönelik nitel gözlemler nelerdir?

2-c Düşün-Eşleş-Paylaş stratejisinin kullanımına yönelik nitel gözlemler nelerdir?

1.5.Tezin Sınırlılığı

Bu araştırma MEB'in belirlediği 2023-2024 eğitim öğretim yılı 7. Sınıf İngilizce okuma becerisi kazanımlarıyla sınırlıdır.

1.6.Tezin Sayıltısı

Bu çalışmanın yapıldığı 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk iki ayında 7. sınıf öğrencilerinin ADOÇP (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) ölçütlerine göre A1 düzeyinde oldukları varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL BÖLÜM

2.1.Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve İngilizce

İnsanlık, özellikle üçüncü bin yılın başlamasıyla birlikte, bilim ve teknoloji etkisiyle sınırların belirsizleşmesi sürecine büyük bir hızla girmiştir. Dünyanın her köşesinden insanlar, mesleği, eğitimi, refah seviyesi, yaşı, cinsiyeti ne olursa olsun günlük hayatlarında birbirleriyle gittikçe daha yoğun etkileşime başlamıştır. Artık bir Avustralyalının yazdığına Kırgız gülebilmekte, Namibyalının başına gelene Koreli ağlayabilmektedir. Bilim, sanat, siyaset, propaganda, ticaret sınır tanımaz bir hızla gelişirken bütün bunların ortasında yer alan unsur da dildir. Öyle ki; “Birey için önemli bilgi stokunun oluşturulması, saklanması ve ulaşılmasında dil en önemli aktördür; aynı şekilde bu gerçek toplum için de geçerlidir. Daha geniş bir açıdan baktığımızda insanlığın oluşturduğu bilgi stokundan yararlanmamız dilden geçer ki, bu doğrudan doğruya yabancı dillerle de ilgilidir” (Gündoğdu, 2009, s.2) ifadesi günümüz için “...insanlığın bilgi stoğu ve etkileşiminden yararlanmamız, bir insan olarak gerçek potansiyelimize ulaşmamız dilden geçer.” biçiminde yeniden yorumlanabilir.

Kachru (1997), dünyada İngilizce kullanan ülkeleri, çeşitli bölgelerde İngilizcenin tarihi bağlamı, dilin statüsü ve işlevlerini göz önünde bulundurarak “Üç Çember Modeli” ile üçe ayırır. İç Çemberde, İngilizcenin anadil olarak kullanıldığı A.B.D. ve İngiltere gibi ülkeler yer alırken, Dış Çemberde, Hindistan ve Afrika gibi eski koloni ülkeleri bulunur. Türkiye ise, İngilizcenin dünyada bilim, ticaret, eğitim ve teknolojinin ortak dili olarak Lingua Franca özelliği kazanmasıyla beraber öneminin arttığı Japonya ve Çin gibi Genişleyen Çember ülkeleri arasında yer alır. Ülkemizde özellikle seksenli yıllarda dünyaya açılma hamlesi ile İngilizce ders sayıları haftalık çizelgelerde belirgin artmış, İngilizce eğitimi başlama düzeyi 5. sınıftan zaman içinde ilkökul ikinci sınıfa kadar çekilmiştir (MEB, 2013, s. ii). 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibariyle İngilizce ders saatleri ilkökul 2. sınıfta 2 saatle başlasa da lisede 4 saat zorunlu olmak üzere seçmeli dersler de sayıldığında haftada 12 derse kadar çıkar (Millî Eğitim Bakanlığı (2023).

2.2.Yapılandırıcı Yaklaşım ve Ölçme Değerlendirme

Eğitim öğretim alanında özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan büyük değişikliklerle beraber, öğretmenin bilgiye ulaşmada bir rehber, öğrencinin ise pasif alıcı konumunu geride bırakarak aktif biçimde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bir rol üstlendiği eğitim öğretim anlayışını benimseyen ve bilişsel öğrenme psikolojisine dayanan “Yapılandırmacı Öğrenme Modeli” popülerite kazanmıştır. Yapılandırmacı anlayış, öğrenmeyi yeni bilgilerle var olan bilgiler arasında bağ kurmak ve böylece mevcut bilgileri geliştirmek olarak tanımlar (Biggs ve Tang, 2011). Yine bu yaklaşımda öğrenme etkin, yapılandırmacı bir süreç olarak görülür. Öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine öğretmen rehberliğinde, onlarla iş birliği halinde katılması ve bilgiyi zihinde yapılandırarak öğrenmesi öngörülür (Kinash & Knight, 2013). Öğretmen ve öğrenci arasındaki bu iş birliği, sadece öğrenme etkinliklerinde değil, eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin hedef kazanımlarının tespiti, bunların amaca uygunluğu konusunda kararlar verilmesi süreçleri olarak tanımlanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde de devam eder. Yapılandırmacı anlayış için değerlendirmenin esası ezberlenen değil, birey tarafından anlamlandırılan bilgilerin değerlendirilmesidir (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenme ve değerlendirme ilişkisinde düzey belirleyici değerlendirme yerine biçimlendirici değerlendirme yeğlenir (Lake ve Tessmer, 1997). Yani yapılandırmacı anlayışla öğretmen merkezli bir öğretme ve öğrenme stratejisinden öğrenci merkezli bir yapıya evrilme söz konusudur. Buna paralel olarak değerlendirme ile ilgili anlayış da ürün odaklı, değer biçmeye yönelik ve “öğrenmenin değerlendirilmesi” olarak da ifade edilen “sonuç değerlendirmesi”nden, süreç odaklı olan, anlık dönütlerle öğrenmeyi destekleyen ve “öğrenme için değerlendirme” şeklinde de ifade edilen “biçimlendirici değerlendirmeye” doğru kaymıştır. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilere önemli dönütler sağlar, böylece bu süreci daha etkili hale getirir.

2.3.Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme (Formative Assesment) alanyazında pek çok tanımla, birçok eş anlamlı kavramla açıklanmış olarak bulunmaktadır. “Süreç Odaklı Değerlendirme”, “Formatif Değerlendirme” ve “İzlemeye Dönük Değerlendirme”, biçimlendirici değerlendirme ile aynı anlamda kullanılan kavramlardan bazıları olarak sayılabilir. Biçimlendirici Değerlendirme kavramını 1967 yılında ilk ortaya atan

Michael Scriven'dir. Scriven, Biçimlendirici Değerlendirme ve Sonuç Değerlendirmesini, amaçları ve elde edilen bilginin kullanım şekilleri bakımından karşılaştırarak tespit ettiği farkları açıklamıştır. Scriven, biçimlendirici değerlendirmenin, okul müfredatlarının etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek üzere okul sistemlerine rehberlik etmeyi amaçladığını bildirmiştir. Zaman içerisinde pek çok araştırmacı biçimlendirici değerlendirmenin tanımı ve özelliklerine yönelik farklı yorumlar yapmışlardır. McManus (2008, s.3) 'e göre biçimlendirici değerlendirme: "Öğretim ve öğrenme henüz yürütülürken düzeltmeler yapmak için dönütlerin hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından kullanılması ve böylece öğretim çıktılarına yönelik öğrenci başarısının artırılması süreci"dir. Biçimlendirici değerlendirme, düzey belirleme değerlendirmesinin yaptığı gibi yalnızca bir yargı oluşturmakla kalmaz, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve gelişimlerine katkı sağlar (Black ve William, 1998). Hattie ve Timberley (2007)'e göre ise biçimlendirici değerlendirme, daha etkin bir öğrenme için öğretmen ve öğrencilerin sorması gereken üç temel soruya indirgenebilir: Gittiğim yer neresi, nasıl gidiyorum ve bir sonraki hedef neresi?

Biçimlendirici değerlendirmede, öğrenme yanlış veya eksikliklerini belirlemek ve bunların telafisini sağlamak üzere öğrenciye dönüt vermek, değerlendirmeyle toplanan verileri öğrenmeyi geliştirme yönünde kullanmak ve bu döngüyü süregelen ve etkileşimli olarak yineleyebilmek amaçtır. Öğrencide istenen davranışların gelişmesini sağlamak nihai hedeftir (Bryant ve Timmins, 2002; Black, 1998; Black ve William, 1998b). Özellikle son yirmi yılda yapılan çalışma verilerine göre, ölçme değerlendirme şekli öğrenmeyi yönlendirmektedir (Biggs ve Watkins, 1996) ve doğru ölçme değerlendirme uygulamaları kullanıldığında öğrencilerin öğrenme düzeyi ve kalitesi belirgin artış göstermektedir (Clarke, 2001; Black ve William, 2002). Assesment Reform Group, biçimlendirici değerlendirmenin temel ilkelerini; "*Biçimlendirici değerlendirme:*

- *öğrenme ve öğretimin etkin planlamasının bir parçası olmalı,*
- *öğrencinin NASIL öğrendiğine odaklanmalı,*
- *sınıf etkinliklerinin merkezinde yer almalı,*
- *öğretmenlerin mutlaka edinmeleri gereken bir anahtar mesleki gelişim becerisi olarak kabul edilmeli,*
- *duyarlı ve yapıcı olmalı,*
- *öğrencileri, başarı ve gelişmeleri üzerinde odaklanarak güdülemeli,*

- *belirlenen öğrenme hedefleri ve değerlendirme ölçütleri öğrencilerle paylaşılmalı ve onların da görüşleri alınmalı,*
- *öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak nasıl gelişebilecekleri konusunda onlara yardımcı olmalı,*
- *öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirerek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu da almalarına yardımcı olmalı,*
- *eğitimin her alanında tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarını zenginleştirerek kendi kapasitelerinin farkına varmalarına ve yapabildiklerinin en iyisini yapıp çabalarının farkına varılmasını sağlamaya olanak sunmalıdır.”*

şeklinde sıralar (Assessment Reform Group, 2002,s.3).

Harlen’e (2003) göre biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğretmen, öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik beceri, kavram ve tutumları hakkında bilgi toplamak, bu bilgiyi hedeflere doğru ilerleme doğrultusunda yorumlamak, bir sonraki adıma karar vermek ve öğrencilerin bir sonraki aşamaya geçebilmelerini sağlayacak yollar bulmaktan sorumludur. Öğrencileri de bu sürecin tüm bölümlerine dahil etmek sadece istenen bir durum değil aynı zamanda başarılı öğrenme için temel bir unsurdur. Öğretmen, öğrencilerine öğrenme hedeflerini bildirmeli ve ilerlemelerine yardımcı olmak üzere dönüt önermelidir. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini bilmeleri, ulaştıkları ve ulaşmak için daha çabalamaları gereken hedeflerin farkında olmalarını sağlar. Biçimlendirici değerlendirme ile öğrenciler öğrenme sürecinde öğretmenin zorla öğretimin içine çekmeye çalıştığı karşı taraf olmayıp, öğretmenle aynı tarafta beraber çalışırlar. Harlen (2003), öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme durumlarıyla ilgili sürekli yargıda bulunmak zorunda olduklarını söyler ve biçimlendirici değerlendirmenin, bu yargıların, dikkatle yorumlanmış kanıtlara dayandırılarak daha resmi bir özellik kazanmalarını sağladığını bildirir.

Yapılan araştırmalar, biçimlendirici değerlendirmenin, öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve öz düzenleme becerilerinin gelişimini de önemli ölçüde arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Ozan,2017). Granberg et. Al. (2021), matematik öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını incelediği deneysel çalışmasında biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, deney grubu öğrencilerinin öğrenmelerine yönelik öz düzenlemeleri ile ilgili güdülenme inançlarını ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini bulgulamıştır. Araştırmacı, söz konusu

değerlendirme türünün öğrencilerin özerkliği üzerinde çok büyük etkisi olduğunu ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Biçimlendirici değerlendirmenin faydaları pek çok araştırmacı tarafından kanıtlanmış olsa da Mannien (2018), biçimlendirici değerlendirmenin, kullanımıyla ilgili yeterince bilgi ve beceri edinmeden eğitim süreçlerine dahil edilmesinin tehlikeli olabileceğini, eski davranış kalıplarını değiştirmenin zor ve korkutucu olduğunu iddia etmiştir. Araştırmacıya göre bu değerlendirme türünü tam olarak anlamadan kullanmak, öğrenci öğrenmesi üzerine olumsuz bir etki oluşturabilmektedir. Bu sebeple Mannien (2018), öğrenci gelişimini olumlu etkileyecek grup değerlendirmesi, öz ve akran değerlendirmesi, değerlendirme tartışmaları ve sözel değerlendirme gibi bir dizi farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanımını önermiştir.

2.4.Biçimlendirici Değerlendirme Stratejileri

Öğretmenlere destek olmak üzere geliştirilmiş bir dizi öğretim kaynaklarından oluşan “Focus on Student Learning- Instructional Strategies Series”ın biçimlendirici değerlendirme stratejileri ve bu stratejilerin sınıfta kullanımını ele alan, 2012 yılında basılmış ikinci kitabında, Natalie Regier, biçimlendirici değerlendirmeyi, *“öğrencinin öğrenmesi üzerine bilgi toplamak için resmi olmayan değerlendirme stratejileri kullanan bir süreç”* (Reiger, 2012, s.5) olarak tanımlar. Reiger’e göre öğretmenler, çoğunluğu hızlı ve kolay biçimde uygulanabilen bu değerlendirme stratejilerini ders saatleri içinde, eğitim süreçleri ile bütünleştirilmiş biçimde kullanırlar. Kullanılacak biçimlendirici değerlendirme strateji türüne karar vermenin bir dizi etkene bağlı olduğunu belirten Reiger, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesinin hangi yönünü ölçmek istediğini belirlemeleri ve öğrencilerinin öğrenme tercihlerini de göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade eder. Reiger’e göre uygun strateji türünün seçiminde bir diğer belirleyici ölçüt de kullanılacak öğrenci gruplama türüdür. Araştırmacı, biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin öğrencilere bireysel, ikili gruplar, küçük gruplar ya da tüm sınıf etkinliği şeklinde uygulanabileceğini ancak öğretmenlerin tek bir strateji kullanmak yerine bireysel veya grup etkinliği olarak uygulanabilecek farklı türlerde stratejiler kullanmalarının gerekliliğini vurgular. Bireysel stratejiler öğretmenlere, her bir öğrencinin ölçülen kavram ya da beceriyi anlama düzeyi hakkında bilgi sunarken, grup stratejileri, gelecek öğretimlerini planlamaları için gerekli genel

öğrenci öğrenme düzeyi bilgisini sağlayacaktır. Reiger'e göre değerlendirme sonucu elde edilen bilgi notlanmaz. Öğretmen, biçimlendirici değerlendirmenin sağladığı bilgilerle öğretim yöntemini düzeltebilir, bilginin sunum şeklini değiştirebilir, zorlanan öğrencilere bireysel olarak özel ilgi gösterebilir veya öğretim yaklaşımını tümünden değiştirilebilir. Uygulamanın ardından öğrencilere, değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı veya ulaşılabilmesi için daha fazla pratiğe gereksinim duyulduğuna yönelik tanımlayıcı dönüt verilebilir. Öğrencilerin yanlış anladığı konular açıklanabilir. Belirlenmiş hedeflere zaten ulaşmış olan öğrencilere ise yeni, zorlayıcı hedefler koyabilir. Reiger, öğrencilerin ise biçimlendirici değerlendirme sonucunda elde edilen bilgi ile mevcut öğrenme hedefleri üzerine düşünüp buna ulaşmak için ne yapmaları gerektiğini, öğrenme yöntemlerinde yapabilecekleri değişiklikleri değerlendirebileceklerini, başarıları, kendilerinden beklenen düzeyde değilse, öğrenme stratejilerini gözden geçirebileceklerini ve bunları değiştirime veya geliştirme gerekliliğine karar verebileceklerini belirtir.

Reiger tarafından önerilen, öğretmenlerin sınıfta kullanabilecekleri bazı biçimlendirici değerlendirme stratejileri; Choral Response¹ (Koro Yanıtı), Concept Maps (Kavram Haritaları), Demonstration Stations (Gösterim İstasyonları), Double Entry Journals (Çift Girişli Seyir Defteri), Examples/Non-Examples (Örnek-Örnek Olmayan), Exit Cards (Çıkış Kartları), Four Corners (Dört Köşe), Graffiti Wall (Grafiti Duvarı), Individual Whiteboards (Bireysel Tahtam), Inside-Outside Circle (İç Çember-Dış Çember). Learning Logs (Öğrenme Günlükleri), Paper Pass (Kâğıt Geçiş), Think-Pair-Share (Düşün-Eşleş-Paylaş), Traffic Light (Trafik Işıkları) şeklinde sıralanabilir.

Öğrenciler tarafından kullanılmak üzere önerilen bazı stratejiler ise şu şekilde sıralanabilir;

Checklists (Kontrol Listeleri), Journals (Günlükler), Process Exemplars (Süreç Örnekleme), Self-Marking Quizzes (Öz Değerlendirme Quizleri), Writing Continuum (Yazma Süreci) (Reiger, 2012).

Mevcut araştırmada, öğretmenler için önerilen biçimlendirici değerlendirme stratejileri arasından Individual Whiteboards (Bireysel Tahtam), Think-Pair-Share (Düşün-Eşleş-Paylaş) ve öğrenciler tarafından kullanılmak üzere önerilen stratejilerden Self-Marking Quizzes (Öz Değerlendirme Quizleri) kullanılmıştır. Bu üç strateji hakkında ayrıntılı

¹ Burada sözü geçen stratejilerin adları araştırmacı tarafından Türkçe 'ye çevrilmiştir

bilgi, uygulama sırasında daha net anlaşılacağı düşünüldüğü için uygulamanın anlatıldığı “YÖNTEM” bölümünde verilmiştir. Yukarıda sıralanan diğer stratejilerle ilgili ayrıntılı betimlemeler ve örnek çalışmaların yer aldığı linkleri için bkz. Reiger, 2012.

2.5. Biçimlendirici Değerlendirmede Dönüt

Biçimlendirici değerlendirmenin en önemli unsurlarından biri de etkin dönüttür. Bu noktada dönüt kavramı üzerinde de biraz durulmalıdır. Dönüt, öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönlendirilmesi için öğretmen tarafından kullanılan en temel araçlardan biridir (Hattie ve Timberley, 2007). Bu tanımlara göre dönüt, öğrenci öğrenme süreci sonunda nerede olmalıdır, şu an nerededir değerlendirmesini yapmak için gerekli veriyi sağlar. Bu yolla öğrenci yanıtları denetlenebilir, doğrulanabilir düzeltilebilir, öğrencilere kendi başarıları bildirilebilir. Sonuçta öğrenci davranışları ve öğrenmeleri güçlendirilebilir. Bunlar, öğrencinin motivasyonunu etkileyen bileşenlerdir. Öğrenciye öğrenebileceğini göstermek öncelikli olduğuna göre eğitim sürecinin her aşamasında öğrenciye dönüt vermek uygundur.

Harlen (2003)e göre biçimlendirici değerlendirmede öğretim sırasında dönüt hem öğrenci hem de öğretmene yöneliktir. Öğretmene yönelik olan dönüt, öğretmenin, öğrencilerinin bir sonraki adımlarına ve bu adımı atmalarına yardımcı olmak için öğretmenin yapması gerekenleri belirlemesi için gereklidir. Öğrenmeyi geliştirecek öğrenciye yönelik dönüt ise, eğer bu dönüt öğrenciyi, kendi çalışmasıyla ilgili öğretmenin kararını edilgen biçimde onaylamak yerine bu çalışmayı geliştirmek üzere atılması gereken bir sonraki adıma karar verme sürecine öğrenciyi de katarsa en etkin biçimde verilmiş olur. Karar verirken dönütlerin kullanılması bu sürecin süreklilik gösterdiğini bildirir.

Nicol ve Macfarlane-Dick (2006), etkili bir dönütün özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

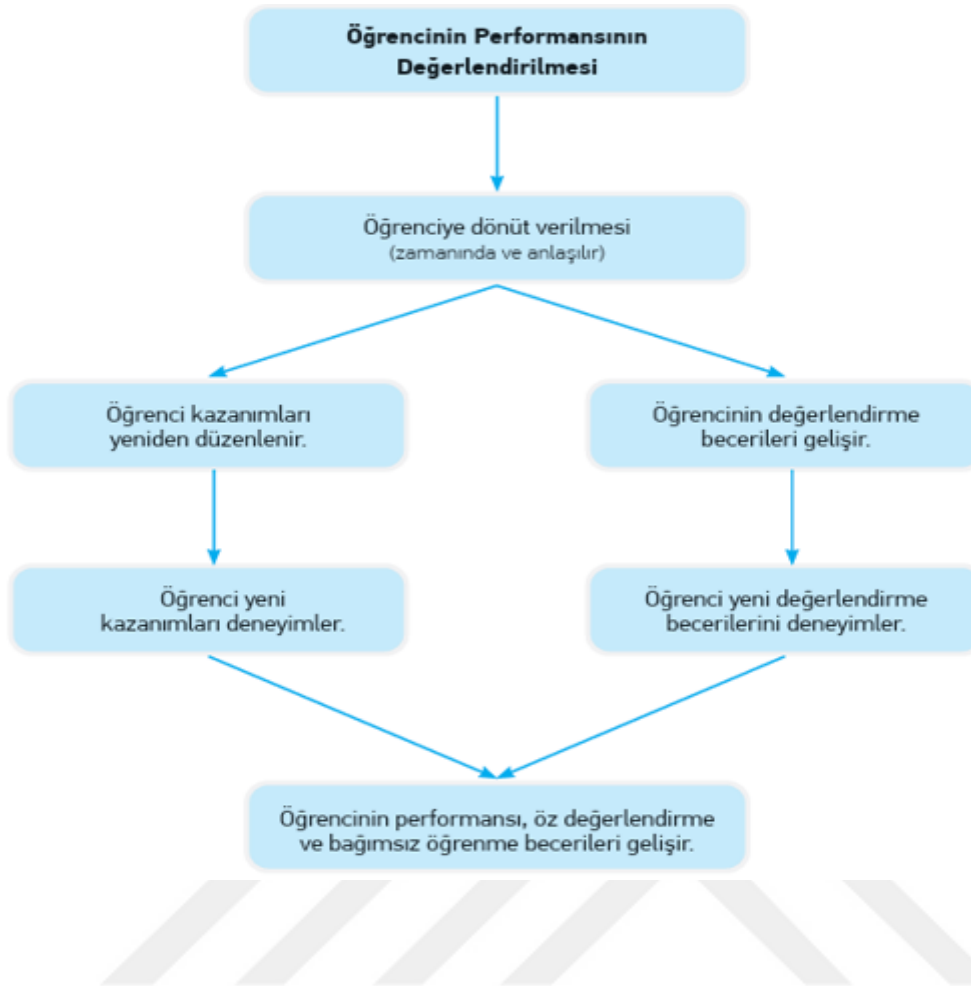
- Öğrencinin ulaşması beklenen hedef davranışı açıklar
- Öğrencinin, öğrenme devam ederken öz değerlendirme yapmasına olanak tanır
- Öğrenme sürecine yönelik öğrencilere nitelikli bilgi sunar
- Öğrenme ortamında öğrencileri, öğretmen ve akranlarıyla etkileşime yönlendirir

- Öğrencilerin güdülenmelerine, öz güvenlerinin gelişmesine destek olur
- Öğrencilere, kendilerinden beklenen hedef kazanımlara ulaşmaları için eksiklerini tamamlama fırsatları sunar
- Öğretmenlere, öğretimlerini geliştirebilmeleri için gerekli bilgiyi sağlar.

Bu ilkeler doğrultusunda, UNİCEF ve MEB tarafından biçimlendirici değerlendirmenin MEB'e bağlı okullarda etkin kullanımını teşvik etmek üzere ortaklaşa yürütülen çalışma sonucunda yayınlanan kılavuz kitaba göre biçimlendirici değerlendirme planlamasında öğretmenlerin ne yapmaları gerektiği şöyle sıralanmıştır:

- “• Kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmali,
- Etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun tasarlamalı,
- Öğrencileri mümkün olduğu kadar sürece katarak öğrencilerin gereksinimlerine özgü kazanımlara uygun ölçütler geliştirmeli,
- Etkili sorularla sınıf içi tartışmaları ve analizleri zenginleştirmeli,
- Öğrencilerin iyi birer öz ve akran değerlendirici olmalarına imkân sağlamalı,
- Öğrenme hedeflerine ve öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına odaklanan zamanında ve düzenli dönütler için fırsat oluşturmalıdır” (Ayas, Börkan, Karataş, Orçan & Eşici, 2020: 3).

Yukarıda sözü edilen kılavuz kitaba göre dönüt, biçimlendirici değerlendirmenin temel unsurlarından biridir ve dönütün, biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılmasının rolü Gronlund (1998)'den uyarlanarak şekil 1'de şematik olarak gösterilmektedir.



Şekil 1. Biçimlendirici değerlendirmede dönütün rolü (Gronlund, 1998'den uyarlanmıştır.)

2.6.İngilizce Öğretiminde Biçimlendirici Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, bütün eğitim öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi İngilizce öğretiminin de vazgeçilmez bir ögesidir. Öğrenci, öğretmen ve öğrenme süreci üzerine geri bildirim almak için ölçme ve değerlendirme tek yoldur.

Brown (1996), ölçme değerlendirme uygulamaları ile yabancı dil öğretimi yaklaşımlarının birbiriyle etkileşim içinde olduklarını ifade eder. Sujana da arada bir organik bağ olduğuna katılır (2000), dil öğretiminde kuramsal görüşlerin değişmesiyle dil alanında kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının da dönüşüme uğradığına dikkat çeker.

Linn ve Gronland (2005) başarı ölçmek yerine, öğrencilerin nasıl öğrendiğini değerlendirme amacıyla ölçmenin öğretmene, dil öğretirken öğrencileri daha iyi desteklemek üzere yeni yollar araştırma imkânı verdiği dikkat çeker.

Yaghoobi ve Mashhadi (2013), deneysel çalışmalarında, İranlı öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme stratejileriyle yabancı dil öğrenirken kontrol grubuna göre belirgin olarak daha yüksek başarı seviyesine ulaştığını öne sürmüşlerdir. Yabancı dil öğretiminde biçimlendirici değerlendirme kullanımı sonucunda öğretmenlerin öğretimde yapmaları gereken değişiklikleri göstermek, öğrencilere neyi başardıklarını göstermek ve yeni hedefler tayin etmelerini sağlamak, öğrenci edinimlerini bütün yönleriyle değerlendirebilmek mümkün olmuştur. Ayrıca öğrencilerin güdülenmeleri belirgin bir biçimde artmış, kendini değerlendirme, kendini ölçme, öğrenmeyi öğrenme gibi yaşam boyu işlerine yarayacak beceriler edinmeleri sağlanmıştır (Yaghoobi ve Mashhadi, 2013).

Fisher ve Frey (2015)'in de açıkladığı gibi okuma becerisinin öğretiminde öğretim ve öğrenme bağlamında sürece odaklı biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin düzenli kullanımıyla öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması sağlanabilir, çünkü bu stratejiler öğretmene, öğrencilerin mevcut düzeylerini ve neyi öğrenme eğiliminde olduklarını gösterir. Araştırmacılar, biçimlendirici değerlendirme ile sınıfta soru sorma, sözlü dil kullanma, küçük sınamalar yapma, etkileşimli yazma ve benzeri birçok stratejiyle hem katılımı özendiren hem de anlama düzeyini ölçüp artıran birçok uygulamanın hayata geçirildiğine değinir.

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin söz varlığı, dilbilgisi gibi değişik alanlardaki başarılarını ayımsamak ve zayıf kalan yönleri belirleyerek üzerinde durmak için de dil öğretiminde ayrıca değer taşır.

Boumediene ve Hamzaoui-Elachachi (2017), biçimlendirici değerlendirmenin, öğrencilerin “metin anlama (text comprehension)” becerisi üzerine olan etkisi, başarıları ve metin anlamaya yönelik algılarında meydana getirdiği değişiklikleri inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin metin anlama becerisinin gelişimini sağlamak üzere biçimlendirici değerlendirme stratejileri kullanmışlar ve deney grubu öğrencilerinin son test sonuçları, bu değerlendirme türünün, öğrencilerin metin anlama becerisini anlamlı bir oranda arttırdığını göstermiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin yapılan ankete verdikleri yanıtlar, bu uygulamayı sevdiklerini ve büyük çoğunluğunun dilbilgisi

kuralları, yeni sözcük bilgisi, bazı okuma stratejileri, bir metni anlama ve bununla ilgili soruları yanıtlama yolları ile ilgili pek çok şey öğrendikleri için faydalı bulduklarını göstermiştir. Öğrencilerle düzenli metin pratiklerinin yapıldığı çalışma sonunda başarı düzeylerinin, dil becerilerinin ve metin anlamaya yönelik olumlu algılarının geliştiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre bu başarılı sonucu getiren en önemli etken, öğrencilerin, araştırma sürecinde aldıkları yoğun dönüttür. Araştırmacılara göre dönüt, öğrencilerin çıktılarında gelişme ve başarıya yol açar. Gipps (1994:129) bu gerçeği, dönütün, “biçimlendirici değerlendirme yoluyla öğrenmede ilerlemeye katkıda bulunduğunu” söyleyerek vurgular.

Gustafson et. Al. (2019) un çalışmasında, İsviçre’de ilkokul kademesindeki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi üzerinde, içinde bir biçimlendirici değerlendirme aracının kullanıldığı LegiLexi isimli bir projenin sonuçları sunulmuştur. Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan gruplar arasında dilin anlaşılmasında en büyük ilerleme kaydeden grubun biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı grup olduğunu göstermiştir. Gustafson et. Al. (2019), LegiLexi’nin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Tang (2016) ise, araştırmasında İngilizce konuşma derslerinde biçimlendirici değerlendirme uygulamanın etkisini incelemiş, çalışma sonunda biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasında yardımcı olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarındaki hakimiyetlerini, açık ve rahat bir atmosferde iş birliği içinde çalışma güdülerini gözlemleyip düzenlemek için de biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı belirtilmiştir.

Ahmet et. Al. (2019) çalışmasında, yabancı dil öğretmenlerinin, dil öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirme kullanımlarının, öğrencilerinin, sonuç değerlendirmesinden aldıkları notlar üzerindeki etkisini incelemiş, çalışmanın sonunda iki değerlendirme türü arasında bir sinerji önermiştir. Bu çalışma ayrıca biçimlendirici değerlendirmenin, öğretmenlere, sonuç değerlendirmesi kullanılarak ölçülmesi mümkün olmayan öğrenci yetileri hakkında bilgi sahibi olma olanağı sunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Alahmadi et. Al. (2019) de, biçimlendirici değerlendirme kullanımının, öğrencilerin sonuç değerlendirmesi biçiminde yapılan konuşma sınavları üzerindeki etkisini

incelemiş, deney grubundaki öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleriyle ilgili aldıkları dönütler sayesinde genel performanslarında bir artış görülmüş ve bu artış, öğrencilerin sonuç değerlendirmesi şeklinde yapılan konuşma sınav notlarının da artmasını sağlamıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin konuşma sınavında, kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında doğru ve akıcı konuşma ölçütlerine göre daha yüksek not aldıkları tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili bir başka önemli çalışmada da yabancı dil öğretiminde kullanılan biçimlendirici değerlendirme stratejilerinden biri olan “Düşün- Eşleş- Paylaş” uygulamasının, öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini artırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Zohrabi ve Jafari, 2020).

Zare, Barjesteh ve Biria, (2021) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini etkin biçimde değerlendiren eleştirel yaklaşımın önemini vurgulamışlardır. Araştırmacılara göre öğrencilerin okuma becerisini üst seviyeye taşımada biçimlendirici değerlendirme, sunduğu aracılık ve geri dönüşle öğrenciye ciddi anlamda destek sağlamaktadır.

2.7.Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi ve Biçimlendirici Değerlendirme

Ülkemizde 2005-2006 yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programları, yabancı dil öğretimine nasıl yaklaşıldığına dair önemli bir belge olarak incelenebilir. Bu programda, “yapılandırmacılık”, öğrenme-öğretmede temel yaklaşım olarak benimsenmiştir, ölçme değerlendirme faaliyetleri bu çerçevede tasarlanmıştır. Öğrenme ve öğretme süreçleri, test etkinliklerinden bağımsız değildir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kuramsal temeli, ADOÇP (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)’na dayanmaktadır. Programda ayrıca alternatif ve sürece yönelik değerlendirmenin önemine işaret edilmiştir. Öğrencilerin kendi gelişimlerini izleme fırsatı bulabilecekleri öz-değerlendirmenin de uygulanması özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Ancak bakanlığın bu konudaki ısrarlı yönlendirmelerine rağmen ülkemizde yabancı dil öğretiminde biçimlendirici değerlendirmenin sınıf içi kullanımının istenilen düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Çelebi ve Kuşuçuhan (2019), çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliliğini araştırmışlar, öğretmenlerin, bu yöntemleri bilmelerine rağmen beklenen düzeyde

kullanmadıklarını, derslerinde daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih ettiklerini bulgulamışlardır.

Farklı branştaki öğretmenlerin de sınıf içi değerlendirme yöntemlerinin kullanımıyla ilgili öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bazı çalışmalar, konuyla ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmediklerini göstermektedir. Bu eksikliği gidermek üzere 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve UNICEF Türkiye Temsilciliği bir protokol imzalamış ve bu protokolle “Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi” çalışması hayata geçirilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme kapasitelerini arttırmak için hazırlanan kılavuz kitaplarda biçimlendirici değerlendirmeye yönelik etkinlik temelli uygulama örnekleri sunulmuştur. Yabancı dil öğretimine ilişkin hazırlanan kılavuz kitapta uygulama sırasında genel olarak karşılaşılan “Kalabalık Sınıflarda Uygulama- Ders Saatinin Yetersizliği- İletişim ve Dönüt Verme- Değerlendirme Araçları- Hazırlık Süresi-Ekonomiklik” başlıklarıyla ilgili sorunlara bazı pratik çözümler önerilmektedir. Ardından, “Biçimlendirici Değerlendirme Tanım ve Amacı”, “Öğretimde Değerlendirme”, “Biçimlendirici Değerlendirmede Kullanılabilecek Araç ve Teknikler” başlıkları genel olarak ele alındıktan sonra İngilizce öğretiminde kullanılabilecek bazı biçimlendirici değerlendirme örnekleri öğretmenlerin kullanımına sunulmaktadır (Ayas, Borkan, Karataş, Orçan & Eşici, 2020).

Ülkemizde son yıllarda yabancı dil öğretiminde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının kullanımının etkileri üzerinde yapılmış akademik çalışmalar da vardır. Sönmez ve Çetinkaya (2022), biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemek üzere yaptıkları yarı deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmında okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini bulgulamışlardır. Araştırmacılara göre deney grubundaki öğrencilerin derslerinde biçimlendirici değerlendirme kullanılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran ve yine öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre şekillenmiş bir değerlendirme sürecinin uygulandığını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmacılar, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerindeki başarılı etkisini, her bir öğrenciye zaman ayırıp etkili dönüt verilmesine bağlamışlardır.

Biçimlendirici değerlendirme uygulamasının hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkilerini araştırdığı vaka çalışmasında Güral ve Bektaş Çetinkaya(2022) katılımcı öğrencilerin Dinleme ve Konuşma derslerindeki biçimlendirici değerlendirme uygulamasından fayda sağladıkları, İngilizce konuşma güveni kazandıkları, İngilizce konuşma ve İngilizce dinleme sınavındaki yüksek kaygılarının azaldığı, İngilizce iletişim isteklerinin arttığı ve hem öğretmenden hem de arkadaşlarından aldıkları geri dönütlerle konuşma becerilerinin geliştiğine inandıkları gözlemlemiştir.

Ercazip (2024) ise, yükseköğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretim görevlilerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik algılarını, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını ve bu uygulamaların kullanımının mesleki deneyim süresi, öğrenim düzeyi ve alınan bir ölçme değerlendirme eğitime bağlı olarak gösterdiği farklılıkları araştırdığı çalışmasında, son yıllarda biçimlendirici değerlendirmenin öğretmenler arasında popülaritesinin arttığını ve öğretmenlerin, bu uygulamalarla ilgili olarak kendilerini daha bilgili ve rahat hissettiklerini ortaya çıkarmıştır.

2.8. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisinin Önemi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

Yabancı dil öğretiminde tüm dil becerilerinin öğretimi esastır. Ancak yapılan araştırmalar, özellikle okuma becerisinin öğretiminin diğer becerilerin de gelişmesini etkilediği ve bu yüzden de okuma becerisinin öğretime ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Şen, 2015: 77). Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde bireylerin hedef dildeki metinleri doğru anlamaları elzemdir. Okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun hedef dile dair söz varlığı ve dilbilgisinin belli bir düzeyde olması gerekir. Bunun yanı sıra metinlerdeki içerik de öğrencilerin ön bilgileri ile uygun olmalıdır (Başkan ve Ustabulut, 2020).

Ayrıca, ülkemizde yapılan büyük ölçekli LGS, YKS, YDS gibi belirleyiciliği yüksek olan sınavlar da temel olarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Yukarıda sıralanan sebepler, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesiyle ilgili çalışmalarda, özellikle okuma becerisini ön plana çıkarmıştır.

Türkiye’de okuma becerilerini önceleyen, bunun için verimli yöntemler sunan bir eğitim yaklaşımı arayışı, Avrupa Birliğinin ADOÇP belgesinin benimsenmesiyle sonuçlanmıştır.

Hazar (2021)’a göre Avrupa Birliği; 2001 de Avrupa’da yabancı dil müfredatları, müfredat rehberleri, değerlendirme ve kitaplar için ortak bir temel oluşturmak üzere ADOÇP’ nı kullanıma sunmuştur. Ardından MEB, İngilizce eğitimi için ADOÇP’ nı benimsemiş, yöntem, malzemeler, değerlendirme ve müfredattaki öğrenme hedefleri buna göre değiştirilmiştir. Araştırmacı, o günden beri yabancı dil öğretim müfredatının çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda güncelleştirilmekte ve kitapların öğrencinin ilgisini çekmek üzere tasarlandığını ifade etmektedir. Müfredatların önsözünde belirtildiği gibi artık İngilizce öğretilecek bir yabancı dil değil, ADOÇP doğrultusunda küresel bir dünyanın ihtiyaçlarına yurttaşları hazırlayacak bir iletişim aracı olarak görülmektedir.

Müfredat, 2018’de öğretmenlerin, velilerin ve akademisyenlerin görüşleri ve Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri doğrultusunda güncellenmiştir. İngilizce için ilköğretim müfredat belgesi somut ders içeriği yerine dil becerilerinin öncelendiğini belirterek başlar. Müfredatın bütünü ADOÇP üzerine kurgulanmıştır. ADOÇP ilkelerinin ve tanımlayıcılarının birebir izlenmesi vurgulanır (Hazar,2021). İlgili bölüm son derece açıktır:

“ADOÇP; öğrencilerin kazanımlarını gerçek yaşamda kullanarak akıcı konuşmayı, yeterliği ve kalıcılığı sağlamasını özellikle vurgular. Dolayısıyla yeni müfredat modeli özgün iletişim ortamında dilin kullanılmasını öncelik olarak görür.İngilizcenin bir dersten çok iletişim aracı olarak deneyimlenmesini sağlayacak etkinlik odaklı bir yaklaşım bunun gereğidir. Buradan yola çıkarak sınıftaki her türlü etkileşimde İngilizce kullanılması, böylece öğrencilerin İngilizce öğreneni değil kullanıcı olması ve iletişimde yetkinliğe doğru ilerlemeleri önemlidir.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s.3).

ADOÇP, dil düzeyini üç kategori olarak ele alır, ileri düzey C1, C2; bağımsız dil kullanıcıları olarak B1, B2 ve yeni başlayanlar için A1, A2 düzeyleri. A1 düzeyi (farkına varma, breakthrough) üretici dil kullanımının en alt düzeyini gösterir. Bu düzey duruma uygun olmak üzere çalışılmış ifadeleri bilip kullanmak ve bunları ezberlemiş

olmak biçiminde değil “basit etkileşimde bulunur, kendisine ilişkin yalın sorular sorabilir, yanıtlayabilir” biçiminde tanımlanmıştır (Council of Europe, 2020).

Bu araştırmaya konu olan A1 düzeyi okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlar, 2020 de güncellenmiş şekliyle yayınlanan ADOÇP Tamamlayıcı Cilt’e göre aşağıda sıralanmıştır:

Genel okuduğunu kavrama: Çok kısa ve basit metinleri, hatırladığı isimler, sözcükler ve temel öbekleri seçip gereğinde yeniden okuyarak öbekler halinde anlayabilir.

Yazışmaları okuma: Kısa, basit kartpostal mesajlarını anlayabilir. E-posta ya da sosyal medyadaki kısa, basit mesajları (ne yapılacak ne zaman ve nerede buluşulacak türünden) anlayabilir.

Fikir sahibi olmak için okuma: Gündelik yaşamda sık karşılaşılan durumlarla ilgili, basit uyarılarda aşına olduğu isim, sözcük/işaret ve çok temel öbekleri tanıyabilir. Yönlendirmeleri (ör. asansörler nerede) ve mağaza kılavuzlarını (ör. Bir reyon hangi kattadır) anlayabilir. Otellerde gerekebilecek temel kavramları (Öğünlerin ne zaman servis edildiği gibi) anlayabilir. Özel etkinlik programları reklam, bildiri ve broşürlerde neden söz edildiğini (önerilenler, hareket saatleri, fiyatlar, etkinlik tarihi ve yeri gibi) bulabilir ve anlayabilir.

Yönergeleri okuma: Basit yönlendirmeleri (A noktasından B noktasına gidiş gibi) izleyebilir.

Serbest zaman etkinliği olarak okuma: Gündelik etkinliklerle ilgili basit sözcüklerle ifade edilmiş resimli, kısa anlatımları anlayabilir. Resimli hikâyelerde görseller yol gösteriyorsa metni ana hatlarıyla anlayabilir.

Alımlama stratejileri: Somut bir eylem veya nesne için kullanılan, bilmediği bir sözcüğün/işaretin anlamını, eğer çok basit ve gündelik bir konu hakkındaki bir metin içinde iseler, çıkarabilir. Bilmediği bir sözcüğün/işaretin anlamını ana dilindeki benzerlerinden yola çıkarak tahmin edebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu deneysel çalışmanın örneklem grubunu teşkil eden ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ADOÇP kazanımları baz alınarak hazırlanmış 2022-2023 yılı ortaöğretim İngilizce ders öğretim programında bulunan okuma becerisine

yönelik hedef kazanımlar ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018):

2.ÜNİTE OKUMA BECERİSİ KAZANIMLARI

E7.2.R1. Öğrenciler sporlarla ilgili kısa ve basit metinleri anlayabilirler.

3.ÜNİTE OKUMA BECERİSİ KAZANIMLARI

E7.3.R1. Öğrenciler yazılı metinlerde yer alan geçmiş zamanda isim ve tarihlerle ilgili spesifik bilgiyi fark edebilirler.

4.ÜNİTE OKUMA BECERİSİ KAZANIMLARI

E7.4.R1. Öğrenciler, basit metinlerde yer alan geçmiş zaman ve geniş zamanda geçen olayları açıklama ve nedenleri ile anlayabilirler.

E7.4.R2. Öğrenciler basit metinlerde geçen vahşi hayvanların isimlerini fark edebilirler.

5.ÜNİTE OKUMA BECERİSİ KAZANIMLARI

E7.5.R1. Öğrenciler, günlük rutin ve tercihlerle ilgili basit metinleri anlayabilirler.

E7.5.R2. Öğrenciler, geçmiş olaylarla ilgili basit metinleri anlayabilirler.

6.ÜNİTE OKUMA BECERİSİ KAZANIMLARI

E7.6.R1. Öğrenciler, kutlamalarla ilgili basit metinleri anlayabilirler.

Bu çalışmada, yukarıda sıralanan kazanımlarla ilgili İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesinde, “Bireysel Tahtam, Düşün-Eşleş-Paylaş ve Öz Değerlendirme Quizleri” stratejilerinin kullanımının etkisi incelenmiştir. Çalışmanın yapıldığı dönemin, öğrencilerin 2-6. üniteleri çalıştıkları dönemi kapsamı sebebiyle sadece ilgili dönemlere ait MEB kazanımları sıralanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Deseni

Çalışmada, İngilizce okuma becerisinin öğretiminde biçimlendirici değerlendirme kullanımının etkisi üzerine bir “Eylem Araştırması” yapılmıştır. Çalışmanın deseni bir Eylem Araştırmasıdır. Mills (2003), eylem araştırmasını, öğretmenlerin (ya da eğitim ortamında yer alan diğer paydaşların) belirli eğitim ortamlarını işleme biçimleri, nasıl öğrettikleri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi toplamak ve bu bilgiye dayanarak eğitim ortamlarını geliştirmek amacıyla yapılan sistemli araştırma olarak tanımlar. Kuzu (2009)’ ya göre öğretmen veya akademisyenlerin aktif olarak araştırmacı rolü üstlenip kullandıkları bu yöntem, eğitimde çeşitli alanlarda bilgi elde etme ve farklı uygulamalar geliştirme amacıyla kullanılabilir.

Okulda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak adına eğitimciler tarafından yürütülen bir araştırma deseni olan Eylem Araştırması, sıklıkla nitel bir araştırma deseni olarak görülse de bu çalışmada olduğu gibi nicel veri toplama ve analizine de yer verebilmektedir. Eylem araştırmaları, bir okulda ya da sınıfta bulunan küçük gruplarla çalışıldığında nitel bir araştırma deseni olarak kabul edilir. O’Brien (2001)’a göre bu tür eylem araştırmalarında öncelikle sorun tanımlanır, sorunun çözümüne yönelik eylemde bulunulur, eylemin ne kadar etkili olduğu değerlendirilir ve sorun çözüme ulaşmazsa, söz konusu adımlar tekrarlanır. Eylem araştırmaları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla doğrudan ilgilidir. Öğretmenlere güvenilir veri toplama olanağı sunar, sonuçların uygulanmasında yetki öğretmendedir. Araştırma sonuçları kolay uygulanabilirdir ve kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurur. Bu yolla eğitimde olumlu bir değişim meydana getirir (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 509). Eylem araştırmalarında diğer araştırma türlerinden farklı olarak araştırmaya konu olan sorunu deneyimleyen araştırmacı, bizzat geliştirdiği veri toplama araçlarını kullanabilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Reeves (2008)’e göre öğretmenlerin eylem araştırmalarının ardından öğrencilerinin başarılarında doğrudan ve ölçülebilir bir artış meydana gelir.

Bu araştırma, **deneye dayalı bir eylem araştırması** biçiminde sürdürülmüştür. Eylem araştırmalarının öncüsü Lewin de, araştırmalarını daha çok yarı deneysel alan deneyleri şeklinde yürütmüştür (Adelman, 1993). Eylem araştırmasının esas olarak yarı deneysel araştırma olduğunu savunan araştırmacılar da vardır (Krishnaswamy, Sivakumar ve Mathirajan, 2009, s. 141). Clark (1976) eylem araştırmasının merkezinde deneyin bulunduğunu savunur. Ancak bu araştırma türünde deneysel yöntem kullanılmasının temel amacı neden-sonuç ilişkilerini belirlemek değil, olumlu değişime götüren uygulamaları belirlemektir (Gray, 2004, s. 379).

Eylem araştırmasına katılan araştırmacı sürece dâhil olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerini tercih edebilmektedir. Esnek veri toplama olanağı sağlayan bu desen, veri toplama aşamasında araştırmacının rolünü ön plana çıkarabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021: 71). Demir (2024) e göre eylem araştırması desenini diğer nitel desenlerden ayıran en önemli özellik, araştırmacının veri toplama ve analiz süreçlerinin bir parçası olabilmesidir. Bir çeşit **katılımcı gözlemci** işlevini üstlenen araştırmacı incelenen olay ya da durumla etkileşim hâlinde olabilmektedir. Bu çalışmada araştırmacı Katılımcı Gözlemci olarak yer almıştır.

Araştırmada kullanılan deneyde ise İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesinde, seçilen üç biçimlendirici değerlendirme stratejisinin kullanımının etkisini incelemek üzere ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ortaokul 7. sınıf düzeyinden bir sınıf kontrol, bir sınıf da deney grubu olarak belirlenmiştir. Deneyin bağımsız değişkeni, “Biçimlendirici Değerlendirme Stratejileriyle Desteklenmiş İngilizce Okuma Becerisi Öğretimi” dir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, “A1 Düzeyi Okuma Becerisiyle İlgili Hedef Kazanımlara Erişi Düzeyi”dir. Çalışma başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere deneysel çalışmanın yürütüldüğü iki ay (sekiz hafta) boyunca uygulanmak üzere, MEB 7. Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan okuma becerisiyle ilgili etkinliklerin, çalışmada seçilen biçimlendirici değerlendirme stratejilerinden “Bireysel Tahtam, Düşün-Eşleş-Paylaş ve Öz Değerlendirme Quizleri”nin kullanımıyla oluşturulmuş özel okuma öğretimi tasarlanmıştır. Araştırma için etik kurul izni alınmak üzere başvuru formunun hazırlandığı ve kurula teslim edildiği dönemde çalışmada kullanılan ders kitabı yeni eğitim öğretim yılı başında MEB tarafından değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından, çalışmada kullanılacak olan biçimlendirici değerlendirme uygulamalarıyla desteklenmiş İngilizce okuma öğretimi stratejileri, yeni kitabın içeriği baz alınarak yeniden tasarlanmıştır (bkz. Ek1). Uygulama öncesinde bir sınav yapılarak

kontrol ve deney gruplarının bağımlı değişkene ilişkin ön test puanları elde edilmiştir (bkz. Ek2). Ardından, biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı okuma becerisi öğretimi, deneysel çalışma boyunca ders saatleri içerisinde deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Kullanılan stratejilerin etkinliğinin doğru tespit edilebilmesi için 8 haftalık dönemde deney grubu öğrencilerinin okuma becerisi öğretimi sırasında çalışılan üç biçimlendirici değerlendirme stratejisinin dışında başka hiçbir strateji kullanılmamıştır. Aynı dönemde kontrol grubuna okul müfredatında belirtilen okuma becerisi öğretimi verilmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda her iki gruba da uygulanan son test ile öğrenci puanları hesaplanmış (bkz. Ek3) ve iki grubun İngilizce okuma becerisiyle ilgili gelişim düzeylerine ilişkin son test puanları arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Çalışma, her iki grup için 8 hafta sürmüştür. Belirlenen ön test ve son test verileri üzerinde istatistiksel işlemlerle gerekli analizler yapılmıştır.

Ayrıca araştırmada sürece ilişkin gözlemci notları da veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırma, “Ankara-Keçiören Şehit Ahmet Özsoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi” Ortaokul 7. Sınıfta okuyan, biri deney (7/D şubesi), diğeri ise kontrol grubu (7/B şubesi) olmak üzere farklı iki şube öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir ve gruplar rastgele seçilmiştir. Her iki sınıfta da 29 ar öğrenci bulunmaktadır. Her iki sınıftan da dörder öğrenci çalışmaya katılmak istemediklerini bildirmişlerdir. Çalışmaya 25 deney, 25 kontrol grubundan olmak üzere 50 öğrenci katılmış ve dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deneysel çalışmaya katılmak istemeyen kontrol grubu öğrencileri, ön test ve son teste alınmamıştır. Deney grubuna katılmak istemeyen dört öğrenci ise deneysel çalışma sürecinde sınıf içi etkinliklerine gönüllü olarak katılmışlar, ancak ön test ve son teste katılmak istemediklerini söylemeleri üzerine söz konusu sınavlara alınmamışlardır. Araştırmanın yapıldığı okul yabancı dil (İngilizce) ağırlıklı bir proje okuludur, öğrenciler okula bir ön sınavla kabul edilmektedir ve şubelerin başarı ortalamaları birbirine çok yakındır.

3.3.Verilerin Toplanması

3.3.1.Veri Toplama Araçları

3.3.1.1.Ön test-Son test:

Çalışmanın deneysel bölümünde ön test olarak kullanılmak üzere, çalışmanın yapılacağı okulda bir önceki eğitim öğretim yılında 7.sınıf öğrencilerine uygulanmış 1. Dönem İngilizce Dersi 1. yazılı yoklama sınavı, son test olarak uygulanmak üzere ise 1. Dönem İngilizce Dersi 2. yazılı yoklama sınavının okuma becerisiyle ilgili bölümleri seçilmiştir. Ancak eğitim öğretim yılının başlaması ve öğrenci performanslarının tespit edilmesiyle proje okulu öğrencilerinin yabancı dil hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmış ve bir önceki yılın yazılı sınav örneklerinden seçilen ilgili bölümlerin bu öğrencilerin gerçek hazır bulunuşluk düzeyini ve deneysel çalışma sonunda gelecekleri düzeyi ortaya çıkarmada yetersiz kalacağına karar verilmiştir. Bu nedenle, araştırmada ön test olarak ölçünlü test örneklerinden Cambridge Assesment English tarafından hazırlanan “2018 Cambridge Assesment English A1-volume 2/ for Movers” sınavının okuma-yazma becerisinin bütünsel olarak ölçüldüğü bölüm kullanılmak üzere seçilmiştir (bkz. Ek 4). Son test olarak ise, yine aynı birim tarafından hazırlanan “2018 Cambridge Assesment English A1-volume 1/ for Movers” sınavının okuma - yazma becerisinin bütünsel olarak ölçüldüğü bölüm kullanılmıştır (bkz. Ek 5). Her iki test de 39 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmada, okuma becerisi düzeyini değerlendirmek üzere ön test ve son test olarak kullanılan sınavlar, okuma ve yazma becerisinin tümleşik olarak değerlendirileceği şekilde hazırlanmıştır. Ancak sınavın biçimsel özelliği kaybolması istenmediğinden sınavda yer alan özellikle de yazma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanmış bölüm sınavdan çıkartılmamıştır. Çalışmanın bulguları yorumlanırken bu özellik dikkate alınmıştır. Ön test olarak belirlenen sınavın pilot çalışması, aynı okulda öğretim gören ve araştırmaya katılmayan 7/C şubesi öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot çalışma sonunda öğrencilerin İngilizce olarak yazılmış yönergeleri anlamakta güçlük çektikleri, dolayısıyla ölçülmesi amaçlanan İngilizce hazır bulunuşluk düzeyinin geçerli biçimde ölçülemediği tespit edilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda deneysel çalışmada kullanılacak ön test ve son testteki yönergeler aşağıdaki şekliyle, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilerek yeniden düzenlenmiş ve bu şekilde güncellenen testler her iki gruba da uygulanmıştır. Her iki test de altı bölümden oluşmaktadır ve her bölümün ön testte ve son testte yer alan metin ve soruları farklı olsa da soru yönergeleri aynıdır. Bu nedenle aşağıdaki tablo her iki test için ortak olarak kullanılan İngilizce yönergeler ve bu yönergelerin Türkçe biçimleri kullanılarak oluşturulmuştur. İçerik ve biçim açısından

başka herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Tablo 1

Ön test ve son testte kullanılan İngilizce yönergeler ve bu yönergelerin araştırmacı tarafından çevrilmiş Türkçe biçimleri

BÖLÜMLER	ÖN TEST- SON TEST YÖNERGELERİ (İNGİLİZCE)	ÖN TEST -SON TEST YÖNERGELERİ (TÜRKÇE)
1.BÖLÜM	Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.	Tabloda görselleriyle verilen kelimelerden uygun olanları seçerek alttaki tanımlarının karşısına yazınız. Bir tane örnek verilmiştir.
2.BÖLÜM	Read the text and choose the best answer.	Verilen örneği inceleyerek aşağıdaki diyaloglarda gelmesi gereken en uygun seçeneği işaretleyiniz.
3. BÖLÜM	Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example. Now choose the best name for the story.	Aşağıdaki hikâyeyi okuyun. Hikayedeki numaralandırılmış boşluklara gelecek kelimeler hikâyenin altındaki tabloda görselleriyle birlikte verilmiştir. Boşluklara gelmesi gereken kelimeleri tablodan seçerek yazın. Sizin için bir örnek verilmiştir. Bu hikâye için en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olmalıdır, işaretleyin.
4. BÖLÜM	Read the text. Choose the right words and write them on the lines.	Aşağıdaki metni okuyun. Metindeki boşlukları, metnin altında her soru için ayrı ayrı sunulan seçeneklerden doğru olanla doldurun. Bir örnek verilmiştir.
5.BÖLÜM	Look at the pictures and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2 or 3 words.	Resimlere bakarak hikâyeyi okuyun. Hikâyenin her farklı bölümü için ayrı hazırlanmış cümlelerdeki boşlukları 1-2 veya 3 kelime kullanarak tamamlayın.
6. BÖLÜM	Look and read and write. Complete the sentences. Answer the questions. Now write two sentences about the picture.	Resme bakın, okuyun ve yazın. Bir örnek verilmiştir. Aşağıda verilen cümlelerdeki boşlukları resme bakarak tamamlayın. Resme bakarak aşağıda verilen soruları yanıtlayın. Resimle ilgili iki cümle kurun.

3.3.1.2.Katılımcı Gözlemci Yorumları

Deneysel çalışmanın yapıldığı 8 haftalık dönemde kontrol grubunun okuma öğretimi derslerinde kullanılan MEB yedinci sınıf ders kitabındaki etkinlikler çoğunlukla öğrencilerin bireysel olarak yanıtladıkları soru cevap etkinlikleridir. Etkinlikler sırasında katılımcı gözlemci olarak araştırmada yer alan araştırmacı öğretmen, kitapta sorulan sorulara yanıt almak üzere parmak kaldıran öğrencilerden birini seçmiş, aldığı yanıt doğruysa bir sonraki soruya geçilmiş, yanlış ise öğrencinin yanlış yanıtına yönelik dönüt vererek düzeltmiştir. Genel olarak ders işleme izlencesi bu şekilde devam etmiş, öğrenme süreci devam ederken sınıftaki öğrencilerin eksiksiz olarak tümünün sorulan sorularla ilgili yanıtlarını almak, öğrenme eksik veya yanlışlıklarını tespit edip anında dönüt vermek zaman kısıtlılığı dolayısıyla mümkün olmamıştır.

Deney grubu öğrencileriyle çalışılan 8 haftalık dönemde kullanılan biçimlendirici değerlendirme stratejileri sayesinde öğrencilerin verdikleri yanıtlardan öğretmen, tüm öğrencilerin öğrenme durumları hakkında anlık bilgi alma olanağı bulmuştur. Uygulamanın başında tüm sınıfı hızlıca dolaşıp yanıtları toplamak araştırmacıya güç gelse de ikinci haftadan itibaren yanıtları toplamakta hızlanmış ve süreci daha kolay yönetmiştir. Araştırmacı, öğrenme gelişimlerini takip etmek üzere deney grubu öğrencilerinin her birinin öğrenme süreçlerini kaydettiği bir sınıf gelişim defteri tutmuştur. Bu defterde öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlükleri, ısrarla yaptıkları hatalar kaydedilmiş, süreç içerisinde bu hataların düzelme durumlarına ilişkin notlar alınmıştır. Bu notlara dayanarak zaman zaman öğrencilere ders dışında yanlış veya eksik öğrenmelerine yönelik özel ödevler vermiş ve ödev sonrası gelişimlerini de bir sonraki derste verdikleri yanıtlardan yola çıkarak yine deftere kaydetmiştir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme süreçleri takip edilmiştir. Örneğin araştırmanın başında 3 öğrencinin özellikle İngilizcede geçmiş zaman yapılarıyla geniş zaman yapılarını birbirinden ayırmakta güçlük çektikleri bu yüzden de metinler ile ilgili soruları yanıtlamada büyük hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Dersin ardından bu öğrencilere, ilgili yapıların kullanım yerleri ve örneklerinin yer aldığı çalışma kağıtları ve ödevler verilmiştir. Öğrencilerin verilen ödevlerdeki performanslarına bakılarak öğrenme eksikliklerinin telafi süreci takip edilmiştir. Öğrencilerin çalışmanın üçüncü haftasından itibaren söz konusu yapıları rahatça ayırt edebildikleri görülmüştür. Yine araştırmanın başında deney grubu öğrencilerine yapılan ön testte en düşük başarı puanını alan

öğrencinin ders sırasında sorulan sorulara verdiği anlık yanıtlar, öğrencinin genel sözcük bilgisiyle ilgili önemli eksikliklerinin olduğunu göstermiştir. Bu öğrenci de ders dışında her üniteyle ilgili sözcük bilgisinin tekrarına yönelik özel ödevlendirmelerle takibe alınmış, çalışmanın sonunda öğrencinin sözcük bilgisi ve buna bağlı olarak da okuma becerisiyle ilgili düzeyinde önemli bir artış gözlemlenmiştir.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle, deneysel çalışma bölümünde kullanılmak üzere seçilen veri toplama araçları için Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından (bkz. Ek7), ayrıca çalışmanın yapıldığı Şehit Ahmet Özsoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğünden (bkz. Ek8) gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından, 2023 Ekim ayı başında, araştırmanın yapılacağı Şehit Ahmet Özsoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokul kademesinden, araştırmacının İngilizce derslerini yürüttüğü ve rastgele deney grubu olmak üzere belirlenen 7/D sınıfı ve kontrol grubu olmak üzere belirlenen 7/B sınıfı öğrencilerine çalışmayla ilgili bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Her iki grupta da 25'er öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini bildirmişlerdir. Deney grubunda yer almaları planlanan öğrencilerin velilerini çalışma hakkında bilgilendirmek üzere de aynı gün akşamı online bir toplantı düzenlenmiştir. Deney grubu öğrenci ve velilerinin tamamından çalışma için imzalı onam formları alınmıştır. Ardından aynı okulda olan fakat çalışmaya katılmayan 7/C sınıfı öğrencileriyle kullanılacak ön testin pilot çalışması yapılmış, elde edilen dönütler doğrultusunda geçerliği arttırılmak üzere yönergeleri Türkçeye çevrilerek yeniden düzenlenen test her iki gruba da uygulanmıştır. Sonuçları her iki grup için de ayrı ayrı hesaplanmış ve paylaşılmıştır (bkz. Ek2).

Ön test uygulamasının ardından kontrol grubu öğrencilerine, sekiz hafta boyunca MEB İngilizce 7. Sınıf ders kitabında okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yer alan bölümler, müfredatta yer alan okuma öğretimi ilkelerine göre öğretilirken deney grubu öğrencilerine aynı bölümler, “Biçimlendirici Değerlendirme” stratejileri kullanılarak öğretilmiştir. Deney grubunun okuma becerisi öğretim süreci aşağıda “Uygulama Süreci” bölümünde açıklanmıştır. Deney grubu öğrencilerine, uygulama sırasında verdikleri yanıtlar göz önünde bulundurularak bazen tüm sınıfa bazen de bireysel olarak tanılayıcı dönütler verilmiştir. Sekiz hafta boyunca yapılan çalışmanın ardından her iki gruba çalışmanın başında uygulanan ön teste eşdeğer hazırlanmış bir son test uygulanmış sonuçlar paylaşılmıştır (bkz. Ek3).

3.3.3.Uygulama

3.3.3.1.Uygulama Araçları:

Çalışmada deney grubu öğrencilerine uygulanan, biçimlendirici değerlendirme stratejileriyle desteklenmiş okuma öğretiminde yer alan üç farklı strateji kısa açıklamalarıyla beraber aşağıda verilmiştir.

a) Bireysel Tahtam (Individual Whiteboards): Bireysel Tahtam stratejisi, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili hızlı bir değerlendirme yapma olanağı sağlar. Öğrencilere bir başlık veya ünitenin bir bölümüyle ilgili sorular sorulur, öğrencilerden yanıtlarını tahtaya yazmaları istenir. Öğretmen bu sırada sınıfta hızlıca dolaşarak öğrencilerin yanıtlarını inceler. Öğrencilerden tahtalarını havaya kaldırmaları da istenebilir (Reiger, 2012, s12).

b) Düşün-Eşleş-Paylaş (Think-Pair-Share): Düşün-Eşleş-Paylaş stratejisi öğretmenlere, öğrencilerinin anlama düzeyleri hakkında bilgi toplama olanağı sunan güzel bir yoldur. Ünite boyunca birden çok kez kullanılabilen hızlı ve kolay bir stratejidir. Öğrencilere bazı sorular sorulur, bu sorularla ilgili düşünceleri için birkaç dakika verilir. Daha sonra öğrenciler ikili olarak gruplandırılır. Öğrenciler düşüncelerini önce grup arkadaşlarıyla paylaşırlar, sonra da daha büyük bir gruba ya da tüm sınıfa katılırlar. Bu yolla öğrenciler, yanıtlarını paylaşmadan önce düşüncelerini pekiştirme ve düzeltme olanağı bulurlar. Sonra da rasgele öğrencilerden düşüncelerini paylaşmaları istenir. Öğretmen bu sırada sınıfta dolaşarak öğrencilerin genel anlama düzeylerini değerlendirir (Reiger, 2012, s18).

c)Öz Değerlendirme Quizleri (Self Marking Quizzes): Öğretmen, farklı düzeylerde soru türlerinden oluşan bir dizi quiz hazırlar. Bu quizler öğrencilere uygulanır. Ardından öğrencilere quiz sorularına ait yanıt anahtarı paylaşılır ve quizlerinin doğru ve yanlış yanıtlarını tespit etmeleri istenir. Öğrenciler, bu kontrol sırasında işlenen konuyla ilgili anlama düzeylerini ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duydukları alanları belirleme olanağı bulurlar. Bu arada öğrencilere doğru ve yanlış sayılarının önemli olmadığı, quizin amacının geliştirmeleri gereken alanları tespit etmek olduğu söylenmelidir (Reiger, 2012, s 21).

3.3.3.2.Uygulama Süreci:

3.3.3.2.1. Öğrenci Bilgilendirme

Çalışmanın başında, uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından deney grubu öğrencileriyle bir toplantı yapılmış, bu toplantıda, hazırlanan bir sunumla (bkz. Ek9) öğrencilere deneysel çalışmada kullanılacak biçimlendirici değerlendirme kavramı, gerekliliği, kullanımının öğrenmeye katkıları ve kullanılacak üç biçimsel değerlendirme stratejisi hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.3.2.2. Okuma Öğretiminin Uygulanması:

Deneysel çalışmanın 1. haftasında öğrencilere, 2023-2024 eğitim öğretim yılı MEB İngilizce dersi müfredatında yer alan *E7.2.R1. kodlu* “Öğrenciler sporlarla ilgili kısa ve basit metinleri anlayabilirler.” kazanımıyla ilgili olarak öncelikle “spor” temasıyla ilgili ünite de yer alan sözcüklerin ve “İngilizcede Geniş Zaman” ile “Sıklık Bildiren Zarflar” başlıklı dilbilgisi yapılarının öğretimi yapılmıştır. Ardından bu kazanımları pekiştirmek ve öğrencilerin öğrenme durumlarını belirlemek üzere “Bireysel Tahtam” stratejisi, MEB 7. sınıf ders kitabı sayfa 26’daki metinle ilgili olarak hazırlanan sorular kullanılarak uygulanmıştır. Hemen ardından aynı kazanımı pekiştirmek üzere ders kitabının 27. sayfa 12 ve 13. alıştırmaları “Düşün-Eşleş-Paylaş” stratejisiyle birlikte grup çalışması şeklinde uygulanmış, bu sırada öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak öğrencilerin yanlış veya eksik öğrenmeleriyle ilgili notlar almıştır. Uygulamanın sonunda soruların yanıtları gruplardan alınmış, öğretmen, aldığı notlardaki ortak hata ve öğrenme eksiklikleriyle ilgili isim vermeden toplu dönüt vermiştir.

Deneysel çalışmanın 2. haftasında aynı kazanımla ilgili olarak ders kitabının 31. sayfasında yer alan metinle ilgili hazırlanan, sekiz sorudan oluşan birinci Öz Değerlendirme Quizi öğrencilere uygulanmış, quizin sonunda öğretmen doğru yanıtları vermiş, öğrenciler kendi kağıtlarını kontrol ederek yanlışlarını görüp doğru yanıtları kağıtlarına not almışlar, konuyla ilgili öğrenme eksiklerini belirlemişlerdir. Ardından öğretmen kağıtları toplamış, dersten sonra inceleyerek bir sonraki dersin başında en sık yapılan hatalara yönelik sınıf geneline toplu dönüt vermiştir.

Deneysel çalışmanın 3. haftasında öğrencilere, müfredatta yer alan *E7.3.R1. kodlu* “Öğrenciler yazılı metinlerde yer alan geçmiş zamanda isim ve tarihlerle ilgili spesifik bilgiyi fark edebilirler.” kazanımıyla ilgili olarak öncelikle “biyografiler” temasıyla ilgili ünite de yer alan sözcüklerin ve “İngilizcede Basit Geçmiş Zaman” başlıklı dilbilgisi yapılarının öğretimi yapılmıştır. Daha sonra MEB 7. sınıf ders kitabı sayfa

38’de 10 ve 11. alıştırılarda yer alan soruların yanıtlanmasında “Bireysel Tahtam” stratejisi uygulanmıştır. Ardından öğrencilere kitabın 39.sayfasındaki 12. Alıştırma, “Düşün-Eşleş-Paylaş” stratejisiyle birlikte grup çalışması şeklinde uygulanmıştır. Öğrenciler sorularla ilgili tartışırken öğretmen, öğrencilerin grup arkadaşlarıyla konuşmalarını dinlemiş, tekrarlanan hatalarla ilgili notlar almıştır. Stratejinin “paylaş” bölümünde, öğrenciler gruplarının yanıtlarını ve gerekçelerini paylaşmışlardır. Uygulama sonunda öğretmen tarafından tespit edilen ortak hatalara yönelik toplu dönüt verilmiştir.

Deneysel çalışmanın 4. haftasında öğrencilere, müfredatta yer alan *E7.4.R1. kodlu* “Öğrenciler, basit metinlerde yer alan geçmiş zaman ve geniş zamanda geçen olayları, açıklama ve nedenleri ile birlikte anlayabilirler” ve *E7.4.R2. kodlu* “Öğrenciler basit metinlerde geçen vahşi hayvanların isimlerini fark edebilirler” kazanımlarıyla ilgili olarak öncelikle “vahşi hayvanlar” temasıyla ilgili üniteye yer alan sözcüklerin öğretimi yapılmış, ardından birinci ve ikinci ünitelerde öğretilmiş olan “İngilizcede Basit Geçmiş Zaman” ve “Geniş Zaman” başlıklı dilbilgisi yapıları hatırlatılmıştır. Ardından “Bireysel Tahtam” stratejisi, MEB 7.sınıf ders kitabı sayfa 51’deki metinle ilgili olarak hazırlanan soruların yanıtlanmasında uygulanmıştır.

Deneysel çalışmanın 5. haftasında yine *E7.4.R1. kodlu* “Öğrenciler, basit metinlerde yer alan geçmiş zaman ve geniş zamanda geçen olayları açıklama ve nedenleri ile birlikte anlayabilirler” ve *E7.4.R2. kodlu* “Öğrenciler basit metinlerde geçen vahşi hayvanların isimlerini fark edebilirler” kazanımlarıyla ilgili olarak ders kitabının 51.sayfasında yer alan ve bir önceki haftanın son dersinde “Bireysel Tahtam” stratejisiyle çalışmaya başladıkları metni tekrar okumuşlardır. Hemen ardından ders kitabının 52. sayfasındaki 14. ve 15. Alıştırmalar, “Düşün-Eşleş-paylaş” stratejisiyle ikili grup çalışması şeklinde yapılmış, etkinlik sırasında tespit edilen öğrenme eksiklerine yönelik dersin sonunda toplu dönüt verilmiştir.

Deneysel çalışmanın 6. haftasında öğrencilere, müfredatta yer alan *E7.5.R1. kodlu* “Öğrenciler, günlük rutin ve tercihlerle ilgili basit metinleri anlayabilirler” ve *E7.5.R2. kodlu* “Öğrenciler, geçmiş olaylarla ilgili basit metinleri anlayabilirler” kazanımlarıyla ilgili olarak öncelikle “televizyon” temasıyla ilgili üniteye yer alan sözcüklerin öğretimi yapılmıştır. Daha sonra, önceki ünitelerde çalışılmış olan “İngilizcede Geniş Zaman” ile “Basit Geçmiş Zaman” başlıklı dilbilgisi yapıları tekrar edilmiş ve “İngilizcede Tercih

Bildirmek İçin Kullanılan Dilbilgisi Yapıları” öğretilmiştir. Öğrencilerin deneysel çalışmanın başından itibaren “Bireysel Tahtam” stratejisinin kullanımına yönelik olumlu tutumları, söz konusu stratejinin öğrenci öğrenmeleri hakkında öğretmene anlık dönüt sağlaması göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından aynı stratejinin, altıncı haftada çalışılan dilbilgisi yapısının pratiğinin yapılmasında da kullanımına karar verilmiş, söz konusu yapılar, Bireysel Tahtam stratejisiyle çalışılmıştır. Öğrencilerin kullanılan strateji sayesinde daha önce sıkıcı buldukları dilbilgisi pratiklerine seerek katıldıkları ve derse karşı güdülenmelerinin arttığı tespit edilmiştir. Daha sonra MEB 7.sınıf ders kitabı sayfa 62’de yer alan 11. alıştırmadaki sorular da “Bireysel Tahtam” kullanılarak yanıtlanmıştır. Hemen ardından ders kitabının 63.sayfasında yer alan 12. ve 13. alışırmalar, “Düşün-Eşleş-Paylaş” stratejisiyle grup çalışması şeklinde uygulanmıştır. Öğrenciler, alıştırmalardaki soruları önce kendileri yanıtlamaya çalışmışlar, ardından yanıtlarını grup arkadaşlarıyla paylaşarak tartışmışlar, doğru yanıtla ilgili bir uzlaşya vardıktan sonra bunu tüm sınıfla paylaşmışlardır. Bu süreçte öğretmen, grupların konuşmalarını aralarında dolaşarak izlemiş, öğrenci öğrenmelerine yönelik notlar almış ve dersin ardından ortak hatalara yönelik genel bir dönüt vermiştir. Ayrıca özellikle de aynı hataları ısrarla yapan bazı öğrencilere, dersten sonra özel bireysel dönüt vermiştir.

Deneysel çalışmanın 7. haftasında öğrencilere, müfredatta yer alan *E7.6.R1. kodlu* “Öğrenciler, kutlamalarla ilgili basit metinleri anlayabilirler “kazanımıyla ilgili olarak öncelikle “Kutlamalar” temasıyla ilgili ünite de yer alan sözcükler ve “Sıralama Zarfları” başlıklı dilbilgisi yapıları öğretilmiştir. Ardından bu kazanımları pekiştirmek üzere, MEB 7.sınıf ders kitabı sayfa 76 da 11. alıştırmada yer alan sorular “Bireysel Tahtam” stratejisi kullanılarak yanıtlanmıştır. Hemen ardından aynı kazanımı pekiştirmek üzere ders kitabının 77.sayfasındaki 12 ve 13. alıştırmalarda, “Düşün-Eşleş-Paylaş” stratejisi kullanılmıştır. Öğrencilerin, etkinliğin “Eşleş” bölümünün ardından önce dörtlü gruplar oluşturarak bu gruplar içinde de yanıtlarını tartışmaları sağlanmış, daha sonra da tartışmaya tüm sınıf katılmıştır. Son olarak öğretmen yine ortak yapılan hatalara yönelik dönüt vermiştir.

Deneysel çalışmanın 8. haftasında aynı kazanımla ilgili olarak ders kitabının 81. sayfasında yer alan 2. alıştırmaya ve 82. sayfasında yer alan dördüncü alıştırmadaki sorular kullanılarak hazırlanan, 11 sorudan oluşan ikinci Öz Değerlendirme Quizi öğrencilere uygulanmış, quizin sonunda öğretmen doğru yanıtları vermiş, öğrenciler

kendi kağıtlarını kontrol ederek konuyla ilgili öğrenme eksiklerini belirlemişlerdir. Ardından öğretmen kağıtları toplamış, bir sonraki dersin başında en sık yapılan hatalara yönelik sınıf geneline toplu dönüt vermiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Bu araştırmada biçimlendirici değerlendirme stratejileriyle desteklenmiş bir okuma becerisi öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile MEB müfredatında yer alan etkinliklerle okuma öğretiminin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileriyle ilgili gelişimlerini gösteren test başarı puanları arasında gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi uygulanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın birinci araştırma sorusu; “Biçimlendirici değerlendirme stratejileriyle desteklenmiş İngilizce okuma öğretiminin İngilizce okuma becerisiyle ilgili belirlenen hedef kazanımlara erişimi düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” olup bu soruya ilişkin hazırlanan alt sorular ve çalışmanın ardından bu sorulara yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusunun 1.Alt Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunun 1. alt sorusu; “Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişimi üzerinde uygulama öncesi ve sonrası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya yanıt bulmak üzere deney grubundaki öğrencilere uygulama öncesinde Cambridge Assesment English tarafından hazırlanan “2018 Cambridge Assesment English A1-volume2/ for Movers” sınavının okuma - yazma becerisinin bütünlük olarak ölçüldüğü bölümü ön test olarak, aynı birimin hazırladığı ve yine aynı düzeyi değerlendirmeye yönelik “2018 Cambridge Assesment English A1-volume 1/ for Movers” sınavının okuma - yazma becerisinin bütünlük olarak ölçüldüğü bölümü ise son test olarak uygulanmıştır. Test sonucu ulaşılan veriler, t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney grubundaki öğrencilerinin ön test- son test puanlarının farkının incelenmesi için bağımlı gruplar için t-testi analiz sonuçları

Test sonuçları	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	25	18,15	6,56	24	-7.51716502	0,00000004
Son test	25	24,016	6,19	24		66425

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(24) = -7,517$, $p < 0,005$). Bu fark, deney grubundaki öğrencilerin, deneysel çalışmada yapılan uygulamayla birlikte sekiz haftalık dönemde okuma becerisinde ilerleme olmuştur şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Araştırmanın Birinci Sorusunun 2. Alt Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunun 2. alt sorusu; “Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişimi üzerinde okul müfredatı doğrultusunda yapılan eğitim öncesi ve sonrası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya yanıt bulmak üzere kontrol grubundaki öğrencilere de deney grubu öğrencilerine uygulama öncesinde verilen, Cambridge Assessment English tarafından hazırlanan “2018 Cambridge Assessment English A1-volume 2/ for Movers” sınavının okuma - yazma becerisinin bütünlük olarak ölçüldüğü bölümü ön test olarak, aynı birimin hazırladığı ve yine aynı düzeyi değerlendirmeye yönelik “2018 Cambridge Assessment English A1-volume 1/ for Movers” sınavının okuma - yazma becerisinin bütünlük olarak ölçüldüğü bölümü de son test olarak uygulanmıştır. Ulaşılan veriler, t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo’3 de gösterilmiştir.

Tablo 3

Kontrol grubundaki öğrencilerinin ön test- son test puanlarının farkının incelenmesi için bağımlı gruplar için t-testi analiz sonuçları

Test sonuçları	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	25	17,74	5,11	24	-2.81310489	0,0096312
Son test	25	19,36	5,56	24		

Tablo 3’e göre kontrol grubundaki öğrencilerin de ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ($t(24) = -2.813$, $p < 0,005$). Bu fark, kontrol grubu öğrencilerinin, okulun süregelmekte olan eğitim programına göre yapılan eğitimle birlikte sekiz haftalık dönemde okuma becerisinde beklenen olağan gelişme şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Araştırmanın Birinci Sorusunun 3. Alt Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunun 3. Alt sorusu; “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişimi oranına ilişkin ön-test ve son-test başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde sorulmuştur. İki grubun birbiriyle denk olup olmadığını bulmak üzere sorulan bu soruya yanıt bulmak için öncelikle iki gruba da uygulanan aynı ön teste ait sonuçlara bağımsız gruplar için t-testi analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasındaki farkın incelenmesi için bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	25	17,15	6,56	24	0,237878	0,406527
Kontrol	25	17,74	5,11	24		

Yapılan analiz sonucunda, grupların ön test aşamasında denk oldukları görülmüştür.

Deney grubuna yapılan uygulamanın ardından iki gruba da uygulanan aynı son teste ait sonuçlara da yine bağımsız gruplar için t-testi analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının farkının incelenmesi için bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	25	24,02	6,19	24	2,73846	0,0043459
Kontrol	25	19,36	5,56	24		

Tablo 5’teki verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının deneysel uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(48)= 2.738$, $p<0,005$). Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının ($\bar{x}=24,02$), kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarından ($\bar{x}=19,36$) yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deneysel çalışmada yapılan uygulamanın deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişi düzeyini kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu; “Deney grubunda uygulanan üç biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin kullanımına yönelik gözlemler nelerdir?” şeklinde olup bu

soruya ilişkin hazırlanan alt sorular ve çalışmanın ardından bu sorulara yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

4.4. Araştırmanın İkinci Sorusunun 1. Alt Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunun 1. alt sorusu; “Öz Değerlendirme Quizleri” stratejisinin kullanımına yönelik nicel gözlemler nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt bulmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı 7.sınıf İngilizce ders kitabında yer alan konu, metin ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış, iki farklı Self-Marking Quizzes (Öz Değerlendirme Quizleri), deneysel çalışmayla paralel olarak okuma becerisindeki gelişimlerini ortaya koymak üzere deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Birinci Quiz sekiz sorudan oluşmaktadır ve sekiz puan üzerinden değerlendirilmiştir. İkinci quiz ise 11 sorudan oluşmaktadır ve 11 puan üzerinden değerlendirilmiştir. İki quiz sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere sonuçlara bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde girdikleri ilk ve son quiz puanlarının farkının incelenmesi için bağımlı gruplar için t-testi analizi sonuçları

Deney	Grubu	QuizN	$\bar{X}$	S	sd	t	p
sonuçları							
1.Quiz		25	5,57	1,21	24	-7,376848	0,00000006
							43
2.Quiz		25	6,996	0,81	24		

Tablo 6'daki verilere göre öğrencilerin, uygulama sürecinin başlarında yapılan ilk quiz ile sürecin son haftasında yapılan son quiz başarı puanları arasında son quiz lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, uygulamanın, öğrencilerin MEB 7. sınıf İngilizce okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişim düzeylerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Araştırmanın İkinci Sorusunun 2. Alt Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunun 2. alt sorusu; “Bireysel tahtam stratejisinin kullanımına yönelik nitel gözlemler nelerdir?” şeklindedir. Araştırmada **bireysel tahtam** stratejisinin kullanıldığı süreçte öğretmen, uygulamanın başında öğrencileri, bireysel tahtalarının sadece sorulan soruya yanıt yazmak için kullanılması gerektiği, ders dışı veya uygunsuz herhangi bir yazı veya resmin yazılıp paylaşılmasının olumsuz yaptırımlarla karşılanacağı konusunda uyarmıştır. Ayrıca sorduğu soruya sınıftaki tüm öğrencilerin yanıt vermesini beklediği, yanıtlarının doğruluğundan emin olmasalar da mutlaka paylaşımlarını istediğini, bu yanıtların öğretmen için öğrencilerinin öğrenme eksikliklerini tamamlama olanağı sağlayan kıymetli dönütler olduğunu açıklamıştır. Öğretmen uygulama sırasında sorduğu sorulara öğrenciler yanıt vermek için uğraşırken sınıfta dolaşarak hangi öğrencinin konuyu iyi anlayıp kolayca yanıtladığı, hangi öğrencinin yanıt vermekte güçlük çektiğini görme ve bu şekilde çalışılan kazanımla ilgili desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri hızlıca belirleme olanağı bulmuştur. Tüm öğrenciler verilen süre sonunda yanıtlarını aynı anda kaldırdıklarında bazı öğrenciler dikkatsizlikleri sonucunda yaptıkları hatayı arkadaşlarının yanıtını görünce fark etmiş ve öğretmen görmeden düzeltmeye çalışmışlardır. Bu sırada öğretmen, sıralar arasında dolaşarak eksiksiz tüm öğrencilerin yanıtlarını hızlıca görmüştür. Yanıt verme konusunda bildiğinden emin olmadığı için çekimser kalan, içe kapanık kişiliği dolayısıyla yanıt vermek için parmak kaldırmayan veya farklı şeylerle ilgilendiği halde mutlaka kendisinden de bir yanıt beklendiği ve yanıtının görüleceğini bilen, özetle söylemek gerekirse çoğunlukla geleneksel ders işleme yöntemleriyle öğrenme sürecinde bulundukları nokta gözden kaçan öğrenci grupları da dahil olmak üzere sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme durumlarına yönelik anlık dönüt elde edilmiştir. Öğretmen, ardından ortak hataları tahtaya yazarak toplu dönüt vermiştir.

Öğrenciler, okuma derslerinde bireysel tahtam stratejisinin kullanılmasına yönelik olumlu tutum sergilemişlerdir. Hatta bu olumlu tutumlarının bir göstergesi olarak dersin sözcük bilgisinin çalışıldığı bölümlerde de bireysel tahtalarını kullanmayı önermişler, öğretmen önerilerini kabul ederek sözcük bilgisinin çalışılması sırasındaki etkinliklerde aynı stratejiyi kullanarak olumlu sonuçlar elde etmiştir. Ardından söz konusu strateji, aynı öğrencilerin dilbilgisi, ve dinleme becerilerinin de çalışıldığı etkinliklerde de kullanılmış ve özellikle dilbilgisi gelişimlerine yönelik başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Geçmiş zaman dilbilgisi yapısının çalıştırıldığı derste aynı hatayı ısrarla tekrar eden

öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde bir önceki yılda konuyu yanlış öğrendikleri tespit edilmiş ve düzeltilmesine yönelik bu öğrencilere ders sonunda özel ödevler verilmiştir.

Bireysel tahtam stratejisi araştırma döneminde çalışılan 7. Sınıf öğrencilerinin olumlu tutumları göz önünde bulundurularak araştırmacının dersine girdiği 5. Ve 6. Sınıf öğrencileriyle de okuma, dinleme ve dilbilgisi becerilerinin çalışılması sırasında kullanılmıştır. Özellikle 5. Sınıf öğrencileri, beyaz tahtam stratejisinin kullanımını bir oyun gibi algılamışlar ve söz konusu becerilerin çalışılması sırasında çok eğlendikleri tespit edilmiştir. Hatta farklı derslerde de aynı stratejinin kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

4.6. Araştırmanın İkinci Sorusunun 3.Alt Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunun 3.alt sorusu; “Düşün-Eşleş-Paylaş stratejisinin kullanımına yönelik nitel gözlemler nelerdir?” şeklindedir. **Düşün-Eşleş-Paylaş** stratejisinin kullanımı sırasında öğrencilerin kendi yanıtlarını paylaşmadan önce sıra arkadaşıyla tartışıp ortak bir karar konusunda uzlaşmaya varmak üzere etkileşimde bulunmaları gerekmektedir. Öğrenciler, bu tartışmayı yaparken öğretmen sıralar arasında dolaşarak öğrencileri onlara hissettirmeden dinlemiş ve öğrenme durumlarına ilişkin notlar almıştır. Öğrenciler yanıt tartışırken özellikle söylemek istediklerini İngilizce ifade edemeyip etkinliğe devam etme konusunda isteksizlik gösterdiklerinde, öğretmen, dil eksiklikleri konusunda onlara destek olmuştur. Bazen de tıkanıklıkları noktada düşüncelerini savunmak için sadece kısıtlı kullanmak kaydıyla anadillerini kullanabileceklerini söylemiştir. Ardından da özellikle eksik oldukları dil unsurlarına ve ortak yaptıkları hatalara yönelik dönütler vermiştir. Araştırmanın başında öğrencilerin çoğunlukla sözcük bilgisi konusunda iyi bir seviyede olsalar da dilbilgisi eksiklikleri dolayısıyla cümle kurmakta kendilerini yetkin hissetmedikleri ve bu sebeple de düşüncelerini ifade etme ve savunma konusunda pasif kaldıkları görülmüştür. Ancak ikinci haftanın ardından aldıkları yoğun dönütlerle birlikte öğrenme eksikleri telafi edilmeye başlanmış, ayrıca öğrenme düzeylerindeki ilerlemeyi görmek öğrencileri güdülemiştir. Bana bağlı olarak okuma becerisine yönelik kitapta yer alan soruların tartışıldığı düşün-eşleş-paylaş etkinliğinde araştırmacı tarafından çok daha yüksek oranda bir öğrenci etkileşimi tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusunun birinci alt sorusuna ilişkin bulgularda; deney grubundaki öğrencilerin ön test – son test değerlendirmelerinde iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerine 8 hafta boyunca uygulanan “Biçimlendirici Değerlendirme Stratejileriyle Desteklenmiş İngilizce Okuma Becerisi Öğretiminin, öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili hedef kazanımlarına erişilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin, uygulamayla birlikte hedef kazanımlara erişi düzeylerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Veriler incelendiğinde bu artışın, Black ve William’ın (1998a) da çalışmalarında belirttiği gibi hem güçlü hem de zayıf öğrencilerde görülmekle birlikte zayıf öğrencilerde daha fazla oranda olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme süreci devam ederken kullanılan ve sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmelerine yönelik bilgi elde etme olanağı sunan biçimlendirici değerlendirme stratejileri, öğrenme hata ve eksikleri önceden gözden kaçabilen özellikle zayıf öğrencilere verilen düzeltici dönütlerle onlara hem öğrenmelerini tamamlama olanağı sunmuş hem de kendi öğrenmelerindeki ilerlemeyi görmelerini sağlayarak derse yönelik güdülerini arttırmıştır. Black ve William da benzer şekilde bu durumu, zayıf öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sırasında aldıkları artan destek ve güdülemeye bağlamışlardır. Andrade (2010), biçimlendirici değerlendirmenin iki önemli amacından birinin öğrencilere, performansları ve öğrenme hedefleri arasındaki olabilecek herhangi bir boşluğu kapatabilmeleri için gelişimleri hakkında dönüt sağlamak olduğunu söyleyerek aynı desteğin önemine işaret eder.

Çalışmada okuma becerisinin gelişimi üzerinde etkileri incelenen biçimlendirici değerlendirme stratejilerinden özellikle “**Bireysel Tahtam**” stratejisi ile öğrenciler, öğretmenin çalışılan metinle ilgili sorduğu sorulara, anlık olarak, kişisel beyaz tahtalarına yazarak yanıt vermişlerdir. Öğrenci öğrenmelerine ilişkin elde edilen anlık dönütler öğretmene, sadece öğrenci eksikliklerini gecikmeden tespit etme ve tamamlama olanağı sağlamakla kalmamış, aynı zamanda sınıf içi ders işleme planını öğrenci ihtiyaçlarına göre gözden geçirip, zamanını öğrenme hedeflerine ulaşmak için

daha etkili kullanma imkânı da sunmuştur. Bu bulguyu destekler şekilde Greer ve Heaney (2004) ve Lantz (2010)'a göre anında sınıf değerlendirmeleri öğretmenlere sadece öğrencilerin ne bildiklerini öğrenme olanağı sunmakla kalmaz aynı zamanda yanlış öğrenmeleri değerlendirme ve öğretilen içeriği anlamakta en çok zorlanan öğrencileri belirlemelerini sağlar. Daha sonra öğretmenler bu bilgi sayesinde öğretme yöntemlerini değiştirirler ve sorunlu alanlara daha çok, zaten öğrenilmiş alanlara ise daha az zaman ayırırlar (Greer & Heaney, 2004; Lantz, 2010).

Araştırmada, Bireysel Tahtam stratejisinin kullanımı sırasında öğrencilerin uygulamaya ilgiyle katıldıkları ve derse karşı güdülendikleri de tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak söz konusu strateji, okuma becerisi öğretiminin dışında sözcük bilgisi, dilbilgisi, dinleme becerisi etkinlikleri sırasında da araştırmacı tarafından kullanılmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin sözcük bilgisinin zenginleştirilmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında Yurdakal (2015) tarafından ulaşılan geleneksel egzersiz ve tekniklerle sözcük öğretimiyle karşılaştırıldığında biçimlendirici değerlendirmenin daha etkili ve başarılı bir öğrenme sağladığına dair bulgular, mevcut araştırmanın yukarıda söz edilen bulgularıyla örtüşmektedir.

Ayrıca söz konusu stratejinin deneysel çalışma sırasında 7. sınıf düzeyindeki deney grubu üzerindeki olumlu etkileri tespit edilince aynı strateji, araştırmacının ders verdiği dört farklı 5. sınıf şubesi ve iki farklı 6. sınıf şubesi öğrencilerinin özellikle dilbilgisi, dinleme ve okuma becerisi öğretiminde denenmiş ve bu uygulamanın öğrencilerin derse güdülenmesini büyük oranda arttırdığı ve okuma becerisi ile dilbilgisi alanlarındaki akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Çalışmada kullanılan **“Düşün-Eşleş-Paylaş”** stratejisi, öğrencilere akran öğrenmesi olanağı sunarak okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olmuştur. Frank Lyman tarafından geliştirilen bu etkinlikte, öğretmen öğrencilere, genellikle “analiz, değerlendirme ya da sentez” gerektiren bir soru sorar, öğrenci bir dakikalık bir süre içinde yanıtı düşünür (düşün), ardından ikili gruplarında bulunan arkadaşına döner ve yanıtını tartışır (eşleş). Daha sonra da dersin bunu takip eden bölümünde yanıtını daha büyük bir öğrenme takımı veya sınıfın tamamıyla paylaşır (paylaş) (Millis, 1990, p. 49). Bunun ardından öğretmen dilerse seçtiği ikili gruplardan savundukları düşüncelerini, tartışılan konuya neden veya nasıl katılmadıklarını paylaşmalarını isteyebilir veya bir

ikili gruptan ortak yanıtlarını talep edebilir (Barkley, Cross, & Major, 2014). Düşün-Eşleş-Paylaş stratejisi, bir kavramı öğretmeden veya onunla ilgili bir metni okumaya başlamadan önce kullanılır. Küçük gruplarla daha etkin biçimde kullanılabilir (Lyman, 1981).

Raba (2017) tarafından yapılan ve Düşün-Eşleş-Paylaş stratejisinin, İngilizce öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışma sonucunda bu stratejinin öğrencilere iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturduğu, öğrencileri doğru öğrenme için güdülediği ve bu yolla da sözel iletişim becerilerini belirgin biçimde geliştirdiği ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç, mevcut çalışmanın da sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine Narzoles (2012)'in, Düşün-Eşleş-Paylaş stratejisinin, İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik performansı üzerine etkilerini incelediği çalışmasının sonucunda başarılarının önemli ölçüde arttığına yönelik bulguları da mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Çalışmada kullanılan 3. strateji, “**Öz Değerlendirme Quizleri**” dir. Montgomery (2005) e göre öz değerlendirme, öğrencinin kendi çalışmasını veya öğrenme sürecini bizzat kendisi tarafından değerlendirmesidir. Yaygın kullanılan öz değerlendirme tekniklerinden bazıları “yansıtıcı günlükler” ve “öz değerlendirme kontrol listeleri”dir (Bayat,2010). Gardner (2000) e göre öz değerlendirme, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme süreçlerini değerlendirebilmesine imkân vermenin yanı sıra değerlendirmeye duyuşsal boyutta da olumlu katkı sağlamaktadır.

Mevcut çalışmada öğrencilere, okuma metnlerinin içeriğiyle ilgili öğretmen tarafından hazırlanmış quizler uygulanmış, öğrenciler soruları yanıtladıktan sonra öğretmen doğru yanıtları öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrenciler, kendi kağıtlarını kontrol ederek hatalarını, öğrenme eksiklikleri ve yanlışlarını görmüşler, daha fazla çalışmaları gereken yerlere ilişkin bilgi sahibi olmuşlardır. Bu uygulama, bir yandan öğretmenin üzerindeki quizlerin değerlendirmesi ile ilgili iş yükünü alırken bir yandan da öğrencilerin özerk öğrenme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olmuştur. Wei ve Chen (2004) tarafından yapılan, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin İngilizce yazılı anlatım dersinde kullanılmasının etkinliği konulu çalışma, katılımcıların yazılı anlatımlarında daha eleştirel ve analitik düşünmeye yöneldiklerini, öğrenci-öğretmen arasında görüş paylaşılması olanağının arttığını gözlemlemiş ve öğretmen iş yükünde büyük ölçüde

hafifleme bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular da mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın birinci sorusunun ikinci alt sorusuna ilişkin elde edilen bulgularda; kontrol grubundaki öğrencilerin ön test – son test değerlendirmelerinde iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerine 8 hafta boyunca uygulanan “MEB 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programı”nda yer alan okuma becerisi öğretimine yönelik uygulamaların öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili hedef kazanımlara erişi düzeylerini arttırdığı söylenebilir. 2018 programının müfredatı ADOÇP ilke ve tanımlayıcıları dikkate alınarak hazırlanmıştır. ADOÇP, öğrencilerin, akıcılık, yetkinlik ve dil sürdürüm (language retention) lerini desteklemek için, öğrendiklerini, gerçek yaşamda deneyimlemelerinin gerekliliğini vurgular (CoE, 2001). Buna bağlı olarak da özgün iletişimsel ortamda dil kullanımının gerekliliğinin altını çizer. Yeni müfredattaki etkinlikler, dil öğrenimi üzerine “iletişimi “odağa koyacak şekilde tasarlanmıştır. Müfredatta, öğrenci özellikleri, gelişimsel dönemleri ve öğrenme stratejileri de göz önünde bulundurulmuş, programın, bağlam ve görev seçimi, bilişsel yük, çalışılacak dil becerileri ve ölçme-değerlendirme başlıklarını da içeren her aşamasında, 6-13 yaş arası dönem öğrencilerinin farklılıkları dikkate alınmıştır. Ölçme ve değerlendirmenin müfredattaki kuramsal çerçevesi de yine ADOÇP esas alınarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda önerilen değerlendirme yöntemleri arasında ünite sonlarında üniteyle ilgili poster hazırlama veya konuyu özetleme gibi bazı süreç odaklı değerlendirme yöntemleri ile ünite sonlarında öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirecekleri öz değerlendirme kontrol listeleri, ev ödevleri, projeler, formal sözlü ve yazılı sınavlar bulunmaktadır (MEB,2018). Deneysel çalışmada kontrol grubu öğrencilerine bu öğretim programının uygulanması, öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili hedef kazanımlara erişi düzeyini arttırmıştır. Ancak öğretmenin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini anlık dönütlerle belirleyebileceği ve bu dönütler doğrultusunda öğretimini değiştireceği, yeniden yapılandıracağı nitelikte, araştırmada deney grubuna uygulanan “Bireysel Tahtam, Öz Değerlendirme Quizleri ve Düşün Eşleş-Paylaş “ biçimsel değerlendirme stratejileri kontrol grubuna uygulanmamış, bunun sonucunda da kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişi düzeyi, deney grubu öğrencilerini erişi düzeyleri ile karşılaştırıldığında daha düşük olmuştur.

Araştırmanın birinci sorusunun üçüncü alt sorusuna ilişkin elde edilen ilk bulgulara; deney ve kontrol gruplarının başlangıç aşamasında birbirlerine yakın ve benzer yapıda olup olmadıklarını anlamak için yapılan ön test uygulaması sonucunda deney ve kontrol gruplarının test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu verilere göre grupların birbirine yakın yapıda ve benzeşik olduğu ortaya çıkmıştır.

Aynı alt sorunun devamında deney grubuna yapılan uygulamanın ardından her iki gruba da yapılan son testte deney ve kontrol grubunun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Çalışmada, hem biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de MEB 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alan okuma becerisi öğretimine yönelik uygulamaların yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin, her iki grubun ön test ve son test puanları kendi içinde karşılaştırıldığında, araştırma sürecinin sonunda istatistiksel olarak anlamlı farklar yaratacak kadar geliştiği görülmüştür. Ancak bu fark, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinde istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu durum, uygulanan biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin, öğrencilerin okuma becerisi kazanımlarına erişim düzeylerini arttırmakta, müfredatta yer alan okuma öğretimi uygulamalarıyla kıyaslandığında daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yaghoobi ve Mashhadi (2013), bu bulguları destekleyecek şekilde, çalışmalarında, biçimlendirici değerlendirmenin, İranlı öğrencilerin İngilizce sınavlarında gösterdikleri başarıya etkisini incelemişler ve biçimlendirici değerlendirmenin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle geleneksel öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında önemli bir fark tespit etmişlerdir. Çünkü biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlere, öğrenme etkinlik ve deneyimlerini değiştirip yeniden düzenleyebilmeleri için gerekli dönütü sağlamaktadır (Huhta, 2010). Yaghoobi ve Mashhadi (2013) buna ek olarak biçimlendirici değerlendirmeyle, öğrencilerin öğrenme güdülerinin arttığını ve ayrıca öz değerlendirme, öz güven ve hedef oluşturma gibi çok değerli hayat boyu öğrenme becerileri geliştirebildiklerini belirtmişlerdir.

Biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemek üzere Gustafson et al. (2019), Hooley ve Thorpe (2017) ve Sanaeifar ve Nafari (2018)'nin, yaptıkları deneysel çalışmalardan elde ettikleri bulgular, bu

değerlendirme türünün okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğine işaret ederek mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Çalışmada, araştırmacı tarafından araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak adına ölçünlü bir test kullanılmak istenmiş, bu nedenle ön test olarak Cambridge Assesment English tarafından hazırlanan “2018 Cambridge Assesment English A1-volume 2/ for Movers” sınavının okuma-yazma becerisinin bütünleşik olarak ölçüldüğü bölüm kullanılmak üzere seçilmiştir. Son test olarak ise, yine aynı birim tarafından hazırlanan “2018 Cambridge Assesment English A1-volume 1/ for Movers” sınavının okuma - yazma becerisinin bütünleşik olarak ölçüldüğü bölüm kullanılmak üzere seçilmiştir. Çalışmada okuma becerilerine erişim düzeyini değerlendirmek üzere ön test ve son test olarak kullanılan bu sınavlar, okuma ve yazma becerilerinin tümleşik olarak değerlendirileceği şekilde hazırlanmıştır. Söz konusu değerlendirme şeklinin geçerliğini destekler şekilde Ramadhan ve Hussein(2020), günlük hayatta insanların başkalarıyla iletişim kurmak için birden fazla dil becerisini aynı anda kullandığını, yabancı dil öğrenme ortamlarında ise bu durumun bir noktadan sonra tam olarak yansıtılmadığını, bunun da dil öğrencileri açısından önemli sorunlara yol açtığını belirtir .Littlewood (2013) da aynı duruma işaret ettikten sonra eğitim planlamacılarının bu konuda adımlar attığına, öğrencilerin İngilizce anadil konuşurlarıyla daha etkili iletişim kurmaları için okuma ve yazmayı, dinleme ve konuşmayı birer bütünleşik çift halinde birlikte sunarak dil kullanımını gerçek hayattaki durumlara benzettiklerine işaret eder (Littlewood, 2013: 1). Araştırmada kullanılan ön test son test veri toplama araçları içerisinde yer alan yazma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanmış bölüm, yukarıda sıralanan gerekçelere ek olarak sınavın biçimsel özelliği kaybolması istenmediğinden sınavdan çıkartılmamıştır.

Çalışmanın başladığı 2023-2024 eğitim öğretim yılı başında çalışmaya katılan öğrenciler ADOÇP ölçütlerine göre A1 düzeyi kabul edilen 6.sınıfı yeni bitirmişler, 7.sınıfa başlamışlardır. Deneysel çalışmanın yapıldığı eğitim öğretim yılının başındaki 8 haftalık dönemde öğrencilerin düzeyinin henüz A2 ye ulaşmamış olduğu varsayılmış, kullanılan ön ve son testlerin düzey belirleyici özelliklerinin yüksek olmasını sağlamak adına biçimlendirici değerlendirme stratejileri kullanımının okuma becerisiyle ilgili hedef kazanımlara erişim düzeyi üzerindeki etkisini ölçmek üzere Cambridge Assesment tarafından hazırlanan A1 düzeyi ölçünlü ön test ve son testler kullanılmıştır.

ALTINCI BÖLÜM

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, biçimlendirici değerlendirme stratejileriyle desteklenmiş bir okuma becerisi öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma becerisinin gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve ulaşılan bulgular ışığında şu öneriler sunulmaktadır:

-Çalışmanın başında, alanyazın taraması sırasında, biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin özellikle İngilizce okuma becerisinin öğretimi üzerindeki etkisini araştıran çalışma sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu stratejilerin, farklı yaş gruplarındaki öğrencilere uygulanmasıyla öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili gelişimleri daha ileri akademik çalışmalarla incelenebilir. Ayrıca İngilizce okuma becerisinin öğretiminde biçimlendirici değerlendirme stratejileri kullanımının, ADOÇP ye göre farklı düzeylerdeki hedef kazanımlara erişmeye etkilerini ortaya çıkaracak akademik çalışmalar ile de alana katkı sağlanabilir.

-Araştırma, üç farklı biçimlendirici değerlendirme stratejisinin, öğrencilerin İngilizce okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemek üzere tasarlanmış ve uygulanmıştır. Ancak bunlar arasında kullanılan “Bireysel Tahtam” stratejisinin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülerini de belirgin biçimde arttırdığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, başka çalışmalarda, ilgili stratejinin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve güdülenmeleri üzerine olan etkisi araştırılabileceği düşünülmektedir.

-Yine söz konusu Bireysel Tahtam stratejisi, deneysel çalışmada İngilizce okuma becerisinin öğretimi sırasında kullanılmaya başlanmış ancak öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinin görülmesi üzerine, deney grubu öğrencilerinin dinleme, dilbilgisi öğretimi ve sözcük bilgisi öğretimi sırasında da kullanılmış ve bu alanlarda öğrenci başarısını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bahsi geçen stratejinin dinleme becerisi, sözcük öğretimi ve dilbilgisi öğretimi üzerindeki etkilerinin de incelenmesi önerilmektedir.

-Bireysel Tahtam stratejisinin 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunda etkililiğinin görülmesinin ardından söz konusu strateji, araştırmacının İngilizce derslerine girdiği 6. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi, okuma ve dinleme

becerisinin çalışıldığı derslerde de kullanılmış ve olumlu etkileri saptanmıştır. Bu bağlamda da ilgili stratejinin ortaokulun farklı kademeleri ve lise kademesindeki öğrencilerde özellikle dilbilgisi ve dinleme becerisinin öğretimi sırasında, kullanımının etkinliği araştırılması önerilmektedir.

-Çalışmada zaman kısıtlılığı dolayısıyla, biçimlendirici değerlendirme stratejilerinden araştırmacı tarafından seçilen sadece üç stratejinin etkinliği incelenmiştir. Alanyazın taraması bölümünde bahsi geçen farklı stratejilerin de İngilizce okuma becerisi öğretimindeki etkinliği başka araştırmalarla incelenebilir.

-Mevcut çalışmanın alanyazın taraması bölümünde de belirtildiği üzere biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin kullanımı konusunda öğretmenler kendilerini yetkin hissetmemektedirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin her yıl düzenli olarak aldıkları mesleki eğitim seminerlerinde bu stratejilerin sınıf içi uygulamalarının örneklendirildiği atölye çalışmaları planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Ahmed, F., Ali, S., and Shah, R. A. (2019). Exploring variation in summative assessment: language teachers' knowledge of students' formative assessment and its effect on their summative assessment. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 109-119.
- Alahmadi, N., Alrahaili, M., and Alshraideh, D. (2019). The impact of the formative assessment in speaking test on Saudi students' performance. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(1), 259-270.
- Andrade, H. L. (2010). Summing up and moving forward: key challenges and future directions for research and development in formative assessment. Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (Editörler), *Handbook of formative assessment* (344-351). New York, NY: Routlage.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice.*
- Ayas, A., Börkan, B. Karataş, Ö., Orçan, F. & Eşici, H. (2020). Okul ve sınıf tabanlı değerlendirilmeye dayalı öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi yönetici rehber kiti. Erişim Adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/26150014_Yonetici_Rehber.pdf
- Barkley, E. F., Major, C. H., & Cross, K. P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. In *Google Books*. John Wiley & Sons. https://books.google.com.tr/books/about/Collaborative_Learning_Techniques.html?id=Fq_6AwAAQBAJ&redir_esc=y
- Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (21), 39-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835294>

- Bayat, Ö., (2010). İngilizce Yazılı Anlatım Derslerinde Uygulanan Akran ve Öz Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. Dil Dergisi, no.150, 70-81.
- Bennett, K.R., & Cunningham, A.C. (2009). Teaching Formative Assessment Strategies to Preservice Teachers. Journal of Computing in Teacher Education, 25:3, 99-105.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university: What the student does (4th ed.). Berkshire, England: Open University Press.
- Biggs, J. B., ve Watkins, D. (1996). Classroom Learning: Educational Psychology for the Asian Teacher. New York: Prentice Hall
- Black, P. (1998). Testing: friend or foe? Theory and practice of assessment and testing (London, Falmer Press).
- Black, P. ve William, D. (1998a). Inside the Black Box, Raising Standards through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b) 'Assessment and Classroom Learning', Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5:1,7 — 74
- Black, P. & William, D. (2002). Improved Standards Achieved by Transforming Assessment for Learning. News Archive: Kings College London
- Boumediene, A., & Hamzaoui – Elachachi, H. (2017). The Effects of Formative Assessment on Algerian Secondary School Pupils' Text Comprehension. Arab World English Journal, 8 (3).
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Brown, J. D. (1996). Testing in language programs. New Jersey: Prentice Hall Regents
- Bryant, S., & Timmins, A. (2002). Portfolio Assessment: An Instructional Guide (2nd edition). Hong Kong: Department of Curriculum & Instruction, HKIEd, Childers.

- Carmona, G., Stroup, W., & Davis, S. (2006). Introducing preservice teachers to formative assessment: Improving assessment design and accountability in school mathematics through a network-based learning environment. Proceedings of the 28th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group of the Psychology of Mathematics Education, Universidad Pedagogica Nacional, Meridia, Mexico.
- Clark, A. W. (1976). Experimenting with organizational life: The action research approach. New York: Plenum.
- Clarke S. (2001). Unlocking Formative Assessment: Practical Strategies for Enhancing Pupil's Learning in the Primary Classroom. London: Hodder & Stoughton Educational
- Council of Europe (CoE). (2001). Common European framework of reference for languages:Cambridge, England: Cambridge University Press. Learning, teaching, assessment.
- Çelebi, M. ve Kuşuuran, B. N. (2019). İngilizce ğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13(19), 983-1009.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & McCloskey, L. (2008). Assessment for Learning around the World: What Would It Mean to Be Internationally Competitive? *The Phi Delta Kappan*, 90(4), 263–272. <http://www.jstor.org/stable/20446089>
- Demir, E. (2024). Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri üzerine betimsel bir alışma. Uludaę Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(46), 313-328. <https://dx.doi.org/10.21550/sosbilder.1340355>
- Ercazip, D. S. (2024). *Formative assessment practices and perceptions of English language preparatory school instructors at tertiary level* (Doctoral dissertation, Bilkent University).

- Fisher, D. & Frey, N. (2015). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. and Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links and Letters*, 7, 49-60.
- Gay, L. R, Mills, G. E. and Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10. b.). Boston: Pearson.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Granberg, C., Palm, T., and Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 1-10.
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage.
- Greer, L. & Heaney, P. J. (2004). Real-Time analysis of student comprehension: An assessment of electronic student response technology in an introductory earth science course. *Journal of Geoscience Education*, 52(4), 345–351. doi:10.5408/1089-9995-52.4.345
- Gustafson, S. Nordström, T. Andersson, U. B. Fälvh, L. & Ingvar, M. (2019). Effects of a formative assessment system on early reading development. *Education*, 140(1), 17-27.
- Gündoğdu, A. (2009). Pergelin Sabit Ayağını Buraya, Kendi Özümze Kilitleyerek. *Eğitime Bakış*, 14, 1-2
- Güral, S. & Bektaş Çetinkaya, Y. (2022). The impacts of formative assessment implementation on English preparatory class syudents' speaking skills in EFL context in Turkey: A case study, . UBEST 2022, İzmir, Turkey

- Harlen, W. (2003). Enhancing Inquiry Through Formative Assessment. Exploratorium.
https://www.ccsso.org/sites/default/files/20112/Attributes_of_Effective_2008.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hooley, D.S., & Thorpe, J. (2017). The effects of formative reading assessments closely linked to classroom texts on high school reading comprehension. *Education Tech Research Dev* 65, 1215–1238. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9514-5>
- Huhta, A. (2010). Diagnostic and Formative Assessment *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell, Oxford, UK, 469-482
- Kachru, B. B. (1997). World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 66-87.
- Karaman, P. (2021). The effect of formative assessment practices on student learning: a meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8 (4), 801- 817. doi: 10.21449/ijate.870300.
- Kinash, S. & Knight, D. (Eds.). (2013). *Assessment @ bond*. Gold Coast, Queensland: Office of Teaching and Learning, Bond University.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Krishnaswamy, K. N., Sivakumar, A. I. and Mathirajan, M. (2009). *Management research methodology: Integration of principles, methods and techniques*. New Delhi: Pearson Education India.
- Lake, C., & Tessmer, M. (1997). Constructivism's implications for formative evaluation. Paper presented at the meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Albuquerque, New Mexico.
- Lantz, M. E. (2010). The use of “clickers” in the classroom: Teaching innovation or merely an amusing novelty? *Computers in Human Behavior*, 26(4), 556–561.
doi: 10.1016/j.chb.2010.02.014

- Linn R, Miller MD., & Gronlund N (2005). Measurement and assessment in teaching (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. Inc.
- Littlewood, W. (2013). Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching. Hong Kong Baptist University.
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all learners. Mainstreaming Digest, 109, 113.
- Manninen, E. (2018). Formative assessment in Finnish education - What it is, how it is practiced today and what its future is. (Bachelor's Seminar and Thesis). Retrieved from: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201904031396.pdf>.
- McManus, S. (2008). Attributes of Effective Formative Assessment-Paper prepared for the Formative Assessment for Teachers and Students (FAST)-State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington, DC: The Council of Chief State School Officers (CCSSO), (https://www.ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Attributes_of_Effective_2008.pdf)
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023, September 14). *Haftalık Ders Çizelgeleri*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Millis, B. J. (1990). Helping faculty build learning communities through cooperative groups. To Improve The Academy, 9(1), 43-58.
- Mills, G. E. (2003). Action research: A Guide for the Teacher Researcher. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Montgomery, K. (2000). Authentic assessment. London: Addison Wesley Longman.

- Narzoles, D. T. G. (2012). Think-pair-share: Its effect on the academic performance of ESL learners. *International Journal of Literature, Linguistics & Interdisciplinary Studies*, 1(3&4).
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Canada
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. İçinde R. Richardson (Editör), *Theory and Practice of Action Research*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba.
- Ozan, C. (2017). The effects of formative assessment to students' academic achievement, attitude and self-regulation skills. (Doctoral dissertation). Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Raba, A. A. A. (2017). The influence of think-pair-share (TPS) on improving learners' oral communication skills in EFL classrooms. *Creative Education*, 8(1), 12.
- Ramadhan, S. A., & Hussein, A. A. (2020). An Investigation and Evaluation of the Impact of the Integrated Language Skills Approach on English Departments EFL Students Speaking Skill in UOD. *Academic Journal of Nawroz University*, 9(4), 51. <https://doi.org/10.25007/ajnu.v9n4a891>
- Reeves, D.B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Regier, N. (2012). Book two: 60 Formative Assessment Strategies. Regier Educational Resources. <https://cipt.be/toolbox/wp-content/uploads/2020/01/Formative-Assessment-Ideas-Natalie-Regier.pdf>
- Sanaeifar, S.H., & Nafari, F. (2018). The effects of formative and dynamic assessments of reading comprehensions on intermediate EFL learners' test anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(5), 533-540. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0805.12>

- Sevimel-Sahin, A., & Subasi, G. (2021). Exploring foreign language assessment literacy training needs of pre-service English language teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(4), 2783-2802.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1319316>
- Stiggins, R. (2009). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. In H. L. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 233–50). New York: Routledge.
- Sujana I. M. (2000). Movements in language testing: from grammar-based to communicative language testing. *Jurnal Ilmu Pendidikan FKIP UNRAM*, 13(48), 1-9.
- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “bellek stratejilerinin” kullanımı. *E-Dil Dergisi*, 4, 64-83
- Sönmez, M., & Çetinkaya, F. Ç. (2022). The Effect of formative assessment on reading comprehension. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 88-108. <https://doi.org/10.21449/ijate.1104868>
- Tang, L. (2016). Formative assessment in oral English classroom and alleviation of speaking apprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 751-756.
- Tosuncuoglu, I. (2018). Importance of assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 163. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3443>
- Wei, Y. & Chen, Y. (2003). Supporting Chinese learners of English to implement self-assessment in L2 writing. Inaugural Independent Learning Association Conference, University of Melbourne, Melbourne, Australia, 13-14 September 2003 independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_wei_and_chen.pdf (erişim tarihi: 25.Eylül. 2011)
- Yaghoobi, M. & Mashhadi, J. (2013). Probing the Impact of Formative Testing in Iranian English Language Learners upon their Enhancement. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 1 (2), 252-256.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *SOSYAL BİLİMLERDE NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.

- Yurdakal, D. H. (2015). The effects of formative assessment on EFL learners' vocabulary enrichment (Master's thesis). Retrieved from:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Zare, M., Barjesteh, H., & Biria, R. (2021). Enhancing EFL learners' reading comprehension skill through critical thinking-oriented dynamic assessment. *Teaching English Language*, 15(1), 189-214. -
<https://doi.org/10.22132/TEL.2021.133238>
- Zohrabi, M., & Jafari, H. (2020). The role of think-pair-share interactional activity on improving Iranian EFL learners' willingness to communicate. *Teaching English Language*, 14(1), 152- 182.

EKLER

EK 1: Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarıyla Desteklenmiş Okuma Öğretimi Stratejileri

DENEYSEL ÇALIŞMA 1.HAFTA STRATEJİLERİ

1-BEYAZ TAHTAM:

Öğrenciler verilen metni okurken öğretmen sırayla sınıfa aşağıdaki soruları sorar. Her bir öğrenci, her sorunun arkasından 10 saniye içinde yanıtını kendi beyaz tahtasına yazmalı ve öğretmenin “yanıtlarınızı gösterin” uyarısıyla aynı anda tahtalarını kaldırmalıdır. Öğretmen öğrencilerin yanıtlarını inceler, yanlış yanıtlara isim vermeden dönüt verir.

OKUMA PARÇASI MEB 7. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTABI (2022, SAYFA 26)



1. is a target sport. It is an outdoor sport. You need arrows and a bow. The archer tries to hit the target and get high points. You should wear your arm guard and use your finger tab while shooting.

2. is basically the same as football but there are some differences. Players have two hands but only one foot. Goalkeepers have two legs but only one hand. Its pitch is small and each half lasts for 25 minutes. The players can't hit the ball with their clutches.



3. is an individual indoor sport. Opponents try to press each other's back on the mat or ground according to the rules. If a wrestler break rules, s/he can lose points or be disqualified.

4. is a court game with a net in the middle. Each team has six players. The aim of the game is to send the ball to the other team's field over the net. The team who gets the point serves for the next point. When a team gets three sets, the game ends.



QUESTIONS

- 1-What is the name of the first sport?
- 2- What is the name of the second sport?
- 3- What are the differences between football and amputee football?
- 4- What is the name of the third sport?
- 5-What is the aim for wrestling?
- 6- What is the name of the fourth sport?
- 7-When does a volleyball match end?

2-DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ:

Metin okunup yukarıdaki soruların yanıtları alındıktan sonra öğretmen öğrencileri önce sayfa 27'deki 12 ve ardından 13. alıştırmalara yönlendirir. Öğrenciler her bir bölümdeki soruları 5 dakika içerisinde kendi başlarına okuyup yanıtlamaya çalışırlar. Ardından öğretmen, öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla ikili grup olmalarını ister. Öğrenciler, grup arkadaşlarıyla yanıtlarını karşılaştıracak, eksik veya yanlışlarını tartışarak düzelteceklerdir. Bu sırada öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak grup içindeki tartışmaları dinler, yanlış veya eksik öğrenmelerle ilgili not alır. 5 dakikalık grup çalışmasının sonunda öğretmen gruplardan soruların yanıtlarını paylaşmalarını ister. Farklı gruplardan farklı soruların yanıtlarını alır. Öğretmen, aldığı notlardaki ortak hata ve eksiklikleriyle ilgili isim vermeden ders sonunda dönüt verir.

MEB 7. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTABI (2022, SAYFA 27 ALIŞTIRMA 12 VE 13)

12. Read the paragraphs again and group the sports in Activity 11.

Individual Sports	Team Sports	Indoor Sports	Outdoor Sports
.....			
.....			

13. Read the paragraphs again and answer the questions.

1. What is the necessary equipment for archery?
.....
2. What should an archer do to get points?
.....
3. How long does an amputee football match last?
.....
4. How many players are there in a volleyball team?
.....
5. What is the aim of volleyball?
.....

DENEYSEL ÇALIŞMA 2.HAFTA STRATEJİLERİ

1.Öz Değerlendirme Quizi

Öğrencilere toplam 8 sorudan oluşan 10 dakikalık aşağıdaki quiz uygulanacaktır. Öğretmen quizin ardından yanıtları verecek ve her öğrenci kendi yanlışlarını düzeltecek, öğrenme eksiklerini not edecektir. Ardından öğretmen kağıtları toplayıp dersten sonra inceleyerek en sık yapılan hataları not edecek ve bir sonraki dersin başında bu hatalarla ilgili sınıf geneline dönüt verilecektir.

OKUMA PARÇASI MEB 7.SINIF INGILIZCE DERS KITABI (2022, SAYFA 31)

Read the text and answer the questions.

Lisa: Anthony, do you ever go camping?

Anthony: No, I never go camping. I'm afraid of staying in a tent.

Lisa: Are you serious? I like camping very much. I go camping at least twice a month with my friends. What do you do on weekends?

Anthony: I go to the cinema on Saturdays. On Sundays, I often go fishing with my father.

Lisa: Oh, I also like it. I go fishing once a month with my parents. When we go fishing, we have a picnic by the river.

Anthony: You really love outdoor activities just like my father. He takes us to the beach three times a month and we have a picnic there. How often do you go to the cinema?

Lisa: I rarely go to the cinema because I don't like crowded places.

QUESTIONS

1-Why does Antony not go camping?

.....

2-How often does Lisa go camping?

.....

3-With whom does Lisa go camping?

.....

4-What does Anthony do on weekends?

.....

5-Does Lisa like fishing?

.....

6-What do Lisa and her family do when they go fishing?

.....

7-According to the text who likes outdoor activities?

.....

8-How often does Lisa go to cinema and why?

.....

DENEYSSEL ÇALIŞMA 3.HAFTA STRATEJİLERİ

1-BEYAZ TAHTAM:

Öğrenciler metni okurken öğretmen sırasıyla 10 ve 11. alıştırmadaki soruları sorar. Her bir öğrenci, her sorunun arkasından 10 saniye içinde yanıtını kendi beyaz tahtasına yazmalı ve öğretmenin “yanıtlarınızı gösterin” uyarısıyla aynı anda tahtalarını kaldırmalıdır. Öğretmen öğrencilerin yanıtlarını inceler, yanlış yanıtlara isim vermeden dönüt verir.

OKUMA PARÇASI MEB 7. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTABI (2022, SAYFA 38
ALİŞTİRMA 10 VE 11)

10. Read the text and choose the photos about the text.



11. Read the text again and write the titles in the correct places.

Flight in a hot air balloon

A steam engine turned into a zeppelin

Turning point in the history of flight

A flying man in İstanbul

1 Flying like birds was a dream for mankind. The story of the invention of the airplane began in the 16th century. In the 17th century, Hezarfen Ahmet Çelebi made special wings. He flew from the top of the Galata Tower and landed in Üsküdar, İstanbul.

2 In time, flying attempts increased. French Joseph and Étienne Montgolfier brothers succeeded in flying in a hot air balloon on June 4, 1783. This flight lasted 10 minutes. Their success quickly reached Paris and they went to the capital to do more experiments.

3 In 1852, French engineer Henri Gifford succeeded in flying to Trappes, 30 kilometers away from Paris. He invented a steam engine. The hydrogen-filled airship weighed 160 kilograms. It was the world's first airship. German inventor, Ferdinand von Zeppelin improved this airship. Later, he gave his name to this airship “Zeppelin”.

4 The flying adventure of mankind continued with American Wright Brothers. They invented the world's first successful engined airplane in 1903. This was a turning point in the history of flight. They flew 280 meters in 59 seconds. Then they established a plane factory in 1909.

All these efforts took many years. Since then, flight technology gained speed. And now, we can travel around the world by plane in a very short time.

2-DÜŞÜN-ESLEŞ-PAYLAŞ:

Öğrenciler 5 dakika içerisinde 39.sayfa 12.alıştırmadaki yönergeyi kendi başlarına okuyup etkinliği yapmaya çalışırlar. Ardından öğretmen, öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla ikili grup olmalarını ister. Öğrenciler, grup arkadaşlarıyla yanıtlarını karşılaştıracak, eksik veya yanlışlarını tartışarak düzeltereklerdir. Bu sırada öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak grup içindeki tartışmaları dinler, yanlış veya eksik öğrenmelerle ilgili not alır.5 dakikalık grup çalışmasının sonunda öğretmen gruplardan soruların yanıtlarını paylaşmalarını ister. Öğretmen, aldığı notlardaki ortak hata ve eksiklikleriyle ilgili isim vermeden ders sonunda dönüt verir.

12. Read the text again and match the statements with the dates and years. There is an extra one.

1. The story of the invention of the airplane began
 2. Hezarfen Ahmet Çelebi flew from the top of the Galata Tower
 3. The Montgolfier Brothers flew in a hot air balloon
 4. Henri Gifford invented a steam engine
 5. The Wright Brothers invented the world's first successful engined airplane
- a. in the 16th century.
 - b. on June 4, 1783.
 - c. in 1852.
 - d. in 1903.
 - e. in the 17th century.
 - f. on May 19, 1919.

1	2	3	4	5

DENEYSSEL ÇALIŞMA 4.HAFTA STRATEJİLERİ

1-BEYAZ TAHTAM:

Öğrenciler verilen metni okurken öğretmen sırayla sınıfa aşağıdaki soruları sorar. Her bir öğrenci, her sorunun arkasından 10 saniye içinde yanıtını kendi beyaz tahtasına yazmalı ve öğretmenin “yanıtlarınızı gösterin” uyarısıyla aynı anda tahtalarını kaldırmalıdır. Öğretmen öğrencilerin yanıtlarını inceler, yanlış yanıtlara isim vermeden dönüt verir.

OKUMA PARÇASI MEB 7. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTABI (2022, SAYFA 51)



Reporter: Hi, everyone! I am at the National Zoo today. Children can see eagles, snakes, lions, crocodiles, giraffes, tigers and many other species there. They are usually afraid of these wild animals because they see these animals for the first time in their lives. Animals don't like zoos because they are not happy to be there. They are not in their habitats and they live in cages. They are not free and they miss their habitat and the wildlife. Here is Sam Cooper, the man responsible for the zoo. Hello, Sam. What do you want to say about zoos?

Sam: Zoos are important places for the education of children. They can see and learn about different animals here. We also save endangered species at zoos. We look after them and don't let them become extinct because many species are under the threat of extinction.

Reporter: How many species are there here?

Sam: Here is the biggest zoo of the country. We have more than six hundred species here.

Reporter: What about other wild animals? What should we do to protect them?

Sam: First of all, we must respect all living things. Zoos are important for the protection of many species but we can't look after all the animals at zoos. We should protect wildlife. We shouldn't hunt animals.

Reporter: Thanks Sam. That's all for today. See you tomorrow.

QUESTIONS

1-Why are the children usually afraid of wild animals?

2-Who is Sam Cooper?

3-Why are zoos important places for the education of children?

DENEYSEL ÇALIŞMA 5.HAFTA STRATEJİSİ

DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ:

Öğretmen,4.haftanın son saatinde yapılan “Beyaz Tahtam” etkinliğinde kullanılan metni çalışmanın 5.haftasında öğrencileriyle incelemeye devam etmektedir. Öğrenciler bir önceki hafta okunan metni hatırlamak üzere bir kez daha okurlar. Metin okunduktan sonra öğretmen öğrencileri önce sayfa 52’deki 14 ve ardından 15. alıştırmalara yönlendirir. Öğrenciler her bir bölümdeki soruları 5 dakika içerisinde kendi başlarına okuyup yanıtlamaya çalışırlar. Ardından öğretmen, öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla ikili grup olmalarını ister. Öğrenciler, grup arkadaşlarıyla yanıtlarını karşılaştıracak, eksik veya yanlışlarını tartışarak düzelteceklerdir. Bu sırada öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak grup içindeki tartışmaları dinler, yanlış veya eksik öğrenmelerle ilgili not alır.5 dakikalık grup çalışmasının sonunda öğretmen gruplardan soruların yanıtlarını paylaşmalarını ister. Farklı gruplardan farklı soruların yanıtlarını alır. Öğretmen, aldığı notlardaki ortak hata ve eksiklikleriyle ilgili isim vermeden ders sonunda dönüt verir.

MEB 7. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTABI (2022, SAYFA 52 ALIŞTIRMA 14 VE 15)

14. Read the conversation again and complete the statements.
There is an extra one.



wildlife	habitat	extinction
wild	endangered	hunt

1. Children are usually afraid of animals.
2. They are not free and they miss their
3. We also save species at the zoos.
4. Many species are under the threat of
5. We shouldn't animals.

15. Read the conversation again and answer the questions.

1. Where are the reporter and Sam?
.....
2. What can children see at the zoo?
.....
3. Do the animals like zoos? Why? Why not?
.....
4. How many species are there in the zoo?
.....
5. What should we do to protect the wildlife?
.....

DENEYSEL ÇALIŞMA 6.HAFTA STRATEJİLERİ

1-BEYAZ TAHTAM:

Öğrenciler metni okurken öğretmen öğrencileri sayfa 62'deki 11. alıştırmaaya yönlendirir. Her bir öğrenci, sırasıyla boşluklara gelecek soruları düşünüp 10 saniye içinde yanıtını kendi beyaz tahtasına yazmalı ve öğretmenin “yanıtlarınızı gösterin “uyarısıyla aynı anda tahtalarını kaldırmalıdır. Öğretmen öğrencilerin yanıtlarını inceler, yanlış yanıtlara isim vermeden dönüt verir.

OKUMA PARÇASI MEB 7. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTABI (2022, SAYFA 62 ALISTIRMA 11)

11. Read and complete the dialogue with the questions.

- a. What's your book about?
- b. When did you come back to Türkiye?
- c. Do you do other sports?
- d. Where and when were you born?

Reporter: Hello! Welcome to our program.

Emel: Thanks for inviting me.

Reporter: You are a successful and famous chef.

Emel: You are very kind.

Reporter: Let's talk about your life story. (1)

Emel: I was born in Gaziantep, in 1975.

Reporter: Did you grow up there?

Emel: Yes, I lived there for 18 years. Then I went to İstanbul for gastronomy education.

Reporter: What did you do after the university?

Emel: I went to France to learn French cuisine. I learned a lot about my field in France.

Reporter: (2)

Emel: I stayed in France from 1994 to 2001. I completed my education and came back.

Reporter: After that?

Emel: I opened my restaurant in İstanbul.

Reporter: How did you become so successful?

Emel: I think I became successful thanks to my daily routines.

Reporter: What do you do regularly?

Emel: Well, I always do exercises. I get up early in the mornings and go jogging on weekdays. I have a shower and a healthy breakfast.

Reporter: (3)

Emel: Yes. I go swimming at weekends.

Reporter: What are your other daily routines?

Emel: I work at my restaurant and make a cookery program three days a week.

I have some rest, try some new recipes and work on my book on Sundays.

Reporter: A book? (4)

Emel: It's about Anatolian and European dishes.

Reporter: You were the best chef and got a reward last year.

Emel: Yes, I am so happy about it. Thanks.

Reporter: You are successful because you work hard. It was great to talk to you. Thank you so much.

Emel: You're welcome.

2-DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ:

Metin okunup yukarıdaki soruların yanıtları alındıktan sonra öğretmen öğrencileri önce sayfa 63'teki 12 ve ardından 13. alıştırmalara yönlendirir. Öğrenciler her bir bölümdeki soruları 5 dakika içerisinde kendi başlarına okuyup yanıtlamaya çalışırlar. Ardından öğretmen, öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla ikili grup olmalarını ister. Öğrenciler, grup arkadaşlarıyla yanıtlarını karşılaştıracak, eksik veya yanlışlarını tartışarak düzelteceklerdir. Bu sırada öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak grup içindeki tartışmaları dinler, yanlış veya eksik öğrenmelerle ilgili not alır. 5 dakikalık grup çalışmasının sonunda öğretmen gruplardan soruların yanıtlarını paylaşmalarını ister. Farklı gruplardan farklı soruların yanıtlarını alır. Öğretmen, aldığı notlardaki ortak hata ve eksiklikleriyle ilgili isim vermeden ders sonunda dönüt verir.

12. Read again and write T/F/NI. Correct the false statements.

- ☐ 1. Emel is a famous chef in Türkiye.
.....
- ☐ 2. She was born in France.
.....
- ☐ 3. She wants to open a new restaurant in Gaziantep.
.....
- ☐ 4. She stayed in France for five years.
.....
- ☐ 5. She got an award last year.
.....

13. Match the questions with the answers. There is an extra one.

- | | |
|--|---|
| 1. When was chef Emel born? | a. She prefers getting up early. |
| 2. What did she study at university? | b. Because she loves her friends. |
| 3. Does she prefer getting up early or late on weekdays? | c. For seven years. |
| 4. How long did she live in France? | d. She studied gastronomy and food science. |
| 5. What kind of TV program does she have? | e. In 1975. |
| 6. When did she get a reward? | f. A cookery program. |
| | g. Last year. |

1	2	3	4	5	6
.....					

DENEYSEL ÇALIŞMA 7.HAFTA STRATEJİLERİ

1-BEYAZ TAHTAM:

Öğrenciler metni okurken öğretmen öğrencileri sayfa 76'deki 11. alıştırma yönlen- dir. Öğrenciler sırasıyla her bir davet türünü düşünüp 10 saniye içinde yanıtını kendi beyaz tahtasına yazmalı ve öğretmenin "yanıtlarınızı gösterin" uyarısıyla aynı anda tah- talarını kaldırmalıdır. Öğretmen öğrencilerin yanıtlarını inceler, yanlış yanıtlara isim vermeden dönüt verir.

OKUMA PARÇASI MEB 7. SINIF İNGİLİZCE DERS KİTABI (2022, SAYFA 76 ALISTIRMA 11)

11. Read and match the celebrations with the texts. There is an extra one.

- a. Wedding b. Slumber Party c. Graduation Party d. Wedding Anniversary

To

Subject

Hello everyone!

You all know this is our last month at the university. So we decided to organize a graduation party. Would you like to join this organization? We need some help. First, we need to find a place for the party. Then we need a lot of decoration objects, like balloons, party hats and so on. Finally, we should prepare or order some snacks, beverages and a big cake. What can you do for this party? Please reply to my e-mail and let's plan our party together.

See you soon.

Martha

Send

2.

New Message

To

Subject

My dear family,

It is my parents' wedding anniversary next Friday. I'm planning a surprise party at home for them. I hope you can help me. First, I want to order a beautiful and delicious cake. So I need your help, aunt Clara. Uncle David, can you go shopping with me? I want to buy a photo album for them. We need some balloons, a lot of flowers, and two packets of confetti. I think my dear uncle Thomas and my dear aunt Charlotte can do this shopping. Please say "YES" to me! I'm waiting for your e-mail.

I love you so much.

Your nephew

Charlie

Send

3.

New Message

To

Subject

Dear Emma,

It is my birthday next Sunday. I want to plan a slumber party. My parents are preparing some snacks and beverages. I invited Beth, Megan, Jessica and Sophia, too. I'm sure we can have a great time together. We can listen to music, dance and have fun. I bought some balloons and colorful paper to decorate my room. I think we can decorate my room all together. I hope you can come and join us.

Please write to me soon.

Lots of love

Olivia

2-DÜŞÜN-EŞLEŞ-PAYLAŞ:

Öğretmen öğrencileri sayfa 77 teki 12. Ve 13. alıştırma yönlendirir. Öğrenciler 5 dakika içerisinde soruları kendi başlarına okuyup yanıtlamaya çalışırlar. Ardından öğretmen, öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla ikili grup olmalarını ister. Öğrenciler, grup arkadaşlarıyla yanıtlarını karşılaştıracak, eksik veya yanlışlarını tartışarak düzeltereklerdir. Bu sırada öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak grup içindeki tartışmaları dinler, yanlış veya eksik öğrenmelerle ilgili not alır. 5 dakikalık grup çalışmasının sonunda öğretmen gruplardan soruların yanıtlarını paylaşmalarını ister. Farklı gruplardan farklı soruların yanıtlarını alır. Öğretmen, aldığı notlardaki ortak hata ve eksiklikleriyle ilgili isim vermeden ders sonunda dönüt verir.

12. Read the texts again and write T/F/NI. Correct the false statements.

- ☐ 1. Martha wants to organize a party with her friends at the university.
.....
- ☐ 2. Charlie asks his friends to help him for the organization.
.....
- ☐ 3. Charlie's aunt doesn't accept his offer.
.....
- ☐ 4. Emma is planning a slumber party.
.....
- ☐ 5. Olivia invites her friends to her party.
.....

13. Read the texts again and answer the questions.

1. Who is organizing a surprise party?
.....
2. What does Martha need for the party?
.....
3. What does Charlie want to buy for his parents?
.....
4. What kind of party is Olivia organizing?
.....
5. Who did Olivia invite to her party?
.....

DENEYSEL ÇALIŞMA 8.HAFTA ETKİNLİĞİ

2. Öz Değerlendirme Quizi

Öğretmen öğrencilere toplam 13 sorudan oluşan 15 dakikalık aşağıdaki quizi uygulanacaktır. Öğretmen quizin ardından yanıtları verecek ve her öğrenci kendi yanlışlarını düzeltecek, öğrenme eksiklerini not edecektir. Ardından öğretmen kağıtları toplayıp ders-ten sonra inceleyerek en sık yapılan hataları not edecek ve bir sonraki dersin başında bu hatalarla ilgili sınıf geneline dönüt verilecektir.

QUESTIONS

Read the text and answer the questions

A-(SAYFA 81 ALISTIRMA 2)

Read the dialogues and answer the questions.

a
Allan: I have a birthday party next Sunday at Sally's cafe. Would you like to come?
Carl: I'm sorry, I can't. I have an important exam on Monday. I have to study hard.

b
Bianca: Would you like to drink something cold?
Max: Yes, I'm very thirsty. I'd like a glass of lemonade, please.

c
Daisy: I'm so hungry. I'll get a sandwich. Would you like one?
Nicole: No, thanks. I'm full.

d
Elizabeth: Would you like to join my slumber party?
Daniel: Oh! That sounds fun. I'd love to.

1. When is Allan's birthday party?
.....
2. Why does Carl refuse Allan's invitation?
.....
3. What kind of party does Elizabeth throw?
.....
4. Is Nicole hungry?
.....
5. What does Max want to drink?
.....
6. Who accepts the party invitation?
.....

B-(SAYFA 82 ALISTIRMA 4)

Look at the invitation card and answer the questions.

1. What kind of party is it?
.....
2. Whose party is it?
.....
3. When is the party?
.....
4. Where is the party?
.....
5. What time is the party?
.....



EK 2: Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test Puanları

ÖĞREN-Cİ	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
1	16/39	17,6/39
2	16/39	14/39
3	13/39	18,2/39
4	14,6/39	28,4/39
5	24,2/39	23,2/39
6	6/39	20,6/39
7	14/39	17,6/39
8	23,8/39	24,8/39
9	21,2/39	22,2/39
10	22,6/39	15/39
11	18,6/39	10/39
12	13,6/39	23,6/39
13	18,8/39	9/39
14	19,6/39	12/39
15	34,6/39	16/39
16	12,6/39	18,2/39
17	21,2/39	19,2/39
18	8,2/39	18/39
19	14,6/39	17/39
20	25,3/39	6/39
21	22,2/39	20,6/39
22	13/39	17/39
23	32/39	12,6/39
24	14/39	22,2/39
25	14/39	20,6/39

EK 3: Deney ve Kontrol Grubu Son-Test Puanları

ÖĞREN- Cİ	DENEY GRU- BU	KONT- ROL GRUBU
1	19,7/39	18,4/39
2	19,2/39	15,4/39
3	17/39	18,6/39
4	22/39	29,3/39
5	34,3/39	21,4/39
6	14,3/39	24,6/39
7	23,2/39	31,3/39
8	27,3/39	23,8/39
9	29,3/39	17,6/39
10	23/39	28/39
11	28,3/39	20/39
12	24/39	15,2/39
13	22,3/39	12/39
14	30,6/39	25/39
15	35/39	9/39
16	18,3/39	12,6/39
17	22,6/39	19,7/39
18	16,3/39	18,4/39
19	17,3/39	18,6/39
20	25,6/39	18,6/39
21	25,6/39	18,6/39
22	16,3/39	13,6/39
23	38/39	19/39
24	21,3/39	24/39
25	29,6/39	11/39

EK 4: Ön Test (Orijinal İngilizce Yönergeli Biçimi)



**Cambridge Assessment
English**

Centre Number		Candidate Number	
---------------	--	------------------	--

A1 Movers

Reading and Writing

There are 35 questions.

You will need a pen or pencil.

My name is:

Copyright © UCLES 2018

Part 1

– 5 questions –

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.



a balcony



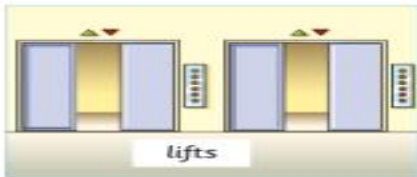
a kangaroo



a swimsuit



a helmet



lifts



a panda



stairs



a dolphin

Example

This animal has very strong legs and hops from place to place.

a kangaroo

Questions

- 1 You can put chairs and tables on this and sit outside.
- 2 This is black and white and lives in the mountains.
- 3 You put this on your head and then ride your bike.
- 4 You can walk up and down these inside a house.
- 5 This animal swims and sometimes jumps above the waves.

.....

.....

.....

.....

.....

Part 2

– 6 questions –

Read the text and choose the best answer.



Example

Fred: Do you like shopping Julia?

Julia:
 A OK, here you are.
 B Yes, it's all right.
 C My mum went shopping.

Questions

1 **Julia:** What do you need to buy today Fred?

Fred:
 A I went to get it.
 B There were lots of presents.
 C Something for my sister's birthday.

Julia: Which is your favourite shop?

Fred:
 A That's my favourite sport.
 B How about doing some sport?
 C I like the sports shop.

Julia: Does your sister like sport?

Fred:
 A I don't know!
 B What's the matter?
 C So do I!

Julia: What are your sister's hobbies?

Fred:
 A She is drawing.
 B She loves drawing.
 C She has got my drawings.

Julia: How about buying your sister a book about drawing?

Fred:
 A I don't want it.
 B You buy them every day.
 C That's a good idea.

Julia: Look! There's a bookshop. You can get a book there.

Fred:
 A I choose this bookshop.
 B Brilliant! Let's go inside.
 C Yes, we can see it.

Part 3

– 6 questions –

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.

Lucy and Matt's mum is a doctor. The children and their dad were at home last Monday evening when Mum^{phoned}..... . She said, 'I have to do some more work here at the (1) Ask Dad to make your dinner.'

'Oh no!' said Matt. 'Dad can't (2) !'

The family looked for some food in the kitchen cupboards. They found some onions, potatoes and carrots. 'What can we make with these?' asked Matt. 'I'm very (3) !' Then Lucy said, 'I know! We can make soup.' Matt was not happy. He said, 'I don't like soup. I want pasta and meatballs!' 'Sorry, Matt,' Dad said. 'We haven't got any pasta or meatballs. We only have these (4) to eat for dinner.'

Lucy and Dad made the soup. Then the three of them sat down and started eating. Lucy asked Matt, 'So, what do you think?' 'It's fantastic! I love it!' Matt answered. 'Can I have another (5) of soup, please?' And they all laughed.

Example



phoned



hungry



hospital



vegetables



cry



afraid



cups



cook



bowl

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

Two children make meatballs

☐

Matt has some nice soup

☐

The family is very thirsty

☐

Part 4

– 5 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

Parrots



Example There ^{are} 350 kinds of parrot in the world. They are clever animals. A lot of parrots are green, but you can find

1 parrots are red, yellow and blue. They live in trees and rocks in hot places.

They have big heads and short necks. They are very good

2 climbing trees.

3 parrots do not eat meat. They eat fruit and plants. Parrots fly to many places every day to look for food.

4 When they are , they hold their food in

5 one foot. birds make a lot of noise when they are with their families.

Example

is

are

was

1

what

which

where

2

at

on

of

3

Every

Both

Most

4

eating

ate

eat

5

That

These

This

Part 5

– 7 questions –

Look at the pictures and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2 or 3 words.

The rain in the jungle



Last weekend, Vicky and Tom said to their friend Daisy, "Would you like to go for a walk in the jungle?" Daisy said, "I need to take some photos for homework. I can do that there." Vicky's mum said, "Take coats with you." The children laughed and said, "It's hot and sunny. We don't need coats!" When the children got to the jungle, they saw lots of monkeys in the trees.

Examples

Vicky and Tom wanted to walk in the jungle last
..... weekend with their friend Daisy.

For her homework, Daisy had to take some photos

Questions

- 1 Mum wanted Tom, Vicky and Daisy to
with them.
- 2 The weather was before the walk in
the jungle.



Tom took pictures of some beautiful plants which had red flowers on them. Then Daisy pointed and said, "Look at those black clouds!" Then it started raining. "The camera! Put it in your bag!" said Vicky to Tom. "OK," said Tom. Tom got some very big leaves and they held them above their heads. The monkeys came and sat with them. It rained and rained, but the leaves were really big and the children and monkeys didn't get wet. Daisy took more photos.

- 3 Daisy pointed at some in the sky.
- 4 Tom put in his bag because it started
raining.
- 5 When it rained the children and the monkeys sat under some
..... and they didn't get wet.



The children waited for the rain to stop and they ate their sandwiches. When it was sunny again, the children ran back home. Mum looked at their clothes and was surprised. 'Didn't it rain in the jungle?' she asked. 'Yes,' they said. 'But we found some leaves and we didn't need coats.' And they showed Mum their photos.

- 6 The children had their lunch and then went when it stopped raining.
- 7 Vicky and Tom's mother was because their clothes weren't wet.

Part 6

– 6 questions –

Look and read and write.



Examples

The man is carrying a box of oranges.

What's the girl in the yellow sweater got? an ice cream

Questions

Complete the sentences.

- 1 The woman with the baby has
around her neck.
- 2 One person is a motorbike.

Answer the questions.

- 3 What's the man with the white beard doing?
.....
- 4 Who is in the red car?
.....

Now write two sentences about the picture.

- 5
- 6

EK 5: Son Test (Orijinal İngilizce Yönergeli Biçimi)

 Cambridge Assessment English			
Centre Number		Candidate Number	

A1 Movers

Reading and Writing

There are 35 questions.
You have 30 minutes.
You will need a pen or pencil.

My name is:

Copyright © UCLES 2018

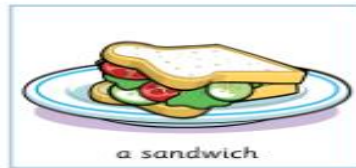
Part 1

– 5 questions –

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.



an island



a sandwich



a driver



a band



tea



a city



a field



a nurse

Cambridge Assessment English

Example

The people in this sometimes sing or play guitars.

a band

Questions

- 1 This person helps people who aren't well in hospital.
- 2 Some people put milk or lemon in this drink.
- 3 There are lots of cars, buses and people in this busy place.
- 4 You can put cheese or meat between bread to make this.
- 5 This is part of a farm where you often see vegetable plants.

.....

.....

.....

.....

.....

Part 2

– 6 questions –

Read the text and choose the best answer.



Example

Paul: What did you do last night, Daisy?

- Daisy:**
- ☒ A I watched television.
 - ☐ B I'm watching television.
 - ☐ C I don't watch television.

Questions

1 **Paul:** Did you see the film about pirates?

- Daisy:**
- ☐ A Yes, so do I.
 - ☐ B Yes, it was great.
 - ☐ C Yes, that's him.

2 **Paul:** Which was your favourite pirate in the film?

- Daisy:**
- ☐ A I liked it best.
 - ☐ B She was a pirate.
 - ☐ C Ben Bluebeard.

3 **Paul:** Was he the one with long, curly hair?

- Daisy:**
- ☐ A No, he hasn't.
 - ☐ B Yes, that's right.
 - ☐ C He's got one.

4 **Paul:** I like films which are funny.

- Daisy:**
- ☐ A Me too.
 - ☐ B It's all right.
 - ☐ C Do they?

5 **Paul:** How about going to see 'Treasure Train' at the cinema? That's very funny.

- Daisy:**
- ☐ A It's nice.
 - ☐ B What a good idea!
 - ☐ C Fine, thank you.

6 **Paul:** Let's ask Fred to go with us.

- Daisy:**
- ☐ A OK, we can phone him.
 - ☐ B OK, that's Fred's.
 - ☐ C OK, he can ask us.

Part 3

– 6 questions –

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.

Jane loves reading about different animals in her school library

Last Friday, Jane's teacher told the class to find pictures of animals.

'Look on the (1) I told you about yesterday,' she said. 'Work with a friend. Choose a really strong animal but talk about your different (2) first.'

Jane worked with Paul. 'Bears are great,' Paul said. 'Let's find a picture of a bear in a river. They're really good at catching fish! Or a lion? People are (3) of those. Let's find a picture of a lion with its mouth open! I like seeing its big teeth.'

'What about kangaroos?' Jane said. 'They have longer and stronger tails than bears or lions. It's their tails that make them really good at (4) ! Their back legs are the strongest, too.' Paul looked at Jane. 'OK! You're right again, Jane!' he said. 'You're the (5) girl in the class!'

Example		
 library	 website	 frightened
 hopping	 address	 surprised
 cleverest	 bounce	 ideas

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

Paul's favourite bear

☐

Jane's new teacher

☐

A lesson about animals

☐

Part 4

– 5 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

Dolphins



- Example** Dolphins are part of the whale family. They are smaller most whales and they have small teeth.
- 1
- Dolphins are very clever animals. They learn things very and a dolphin can make noises to 'talk' to another dolphin.
- 2
- Dolphins live with their families. They like to play in the water and to jump of the water and back in again.
- 3
- A lot of people sail boats say that dolphins like to be near people. They come very near to boats and sometimes they with the boats for days.
- 4
- 5

- | | | | |
|----------------|-------|---------|----------|
| Example | in | of | by |
| 1 | then | that | than |
| 2 | quick | quickly | quickest |
| 3 | out | from | up |
| 4 | which | what | who |
| 5 | swam | swim | swimming |

Part 5

– 7 questions –

Look at the pictures and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2 or 3 words.

Daisy at the farm



Daisy's family lived in a flat in the city, but every weekend they drove to the countryside to see Daisy's grandparents. They lived on a farm.

In the car, last Saturday, the family talked about the farm.

'It's so quiet there!' Daisy's mum said.

'I like working outside!' her father said.

'I love helping Grandpa with all the animals,' Daisy said. 'Look! Here we are!'

Examples

Daisy's home was in the city

Daisy's family went to the countryside by car every weekend.

Questions

- 1 Daisy's mother liked the farm because it was a place.
- 2 Daisy enjoyed working with on the farm.



They were surprised when they saw six noisy trucks on the farm. And when they got out of the car, it started to rain. It was cold, too.

'Oh dear!' Daisy's mum said. 'It's very noisy here today.'

'And I can't work outside in this rain,' Daisy's father said.

'Well, you two can sit and have tea with Grandma,' said Daisy. 'But I have to help Grandpa with the cows and sheep!'

- 3 There were some outside the house when they drove into the farm.
- 4 Daisy's dad didn't want to in the wet weather.
- 5 Daisy told to go and have tea with her grandmother.



Daisy worked all afternoon in the cold, wet weather. She gave the cows their dry grass, washed some sheep and carried vegetables.

After dinner, Daisy was tired but happy. 'The best farmer in your family isn't your dad or your mum. It's you, Daisy!' her grandfather said.

'That's good because I want to be a farmer like you one day, Grandpa,' Daisy answered!

6 Daisy was after all her work outside.

7 Grandfather said Daisy was the in her family!

Part 6

– 6 questions –

Look and read and write.



Examples

The dog is playing in some

..... water

What's the mother wearing?

..... a purple shirt

Complete the sentences.

- 1 The boy on the bike is wearing grey
- 2 One dog is brown and one dog is

Answer the questions.

- 3 What's the girl in the black skirt doing?
.....
- 4 Where are the flowers?
.....

Now write two sentences about the picture.

- 5
- 6

EK 6: Öz Değerlendirme Quizleri

1.Öz Değerlendirme Quizi

Read the text and answer the questions.

Lisa: Anthony, do you ever go camping?

Anthony: No, I never go camping. I'm afraid of staying in a tent.

Lisa: Are you serious? I like camping very much. I go camping at least twice a month with my friends. What do you do on weekends?

Anthony: I go to the cinema on Saturdays. On Sundays, I often go fishing with my father.

Lisa: Oh, I also like it. I go fishing once a month with my parents. When we go fishing we have a picnic by the river.

Anthony: You really love outdoor activities just like my father. He takes us to the beach three times a month and we have a picnic there. How often do you go to the cinema?

Lisa: I rarely go to the cinema, because I don't like crowded places.

QUESTIONS

1-Why does Antony not go camping?

.....

2-How often does Lisa go camping?

.....

3-With whom does Lisa go camping ?

.....

4-What does Anthony do on weekends?

.....

5-Does Lisa like fishing?

.....

6-What do Lisa and her family do when they go fishing?

.....

7-According to the text who likes outdoor activities?

.....

8-How often does Lisa go to cinema and why?

.....

2.Öz Değerlendirme Quizi

A-

Read the dialogues and answer the questions.

a

Allan: I have a birthday party next Sunday at Sally's cafe. Would you like to come?
Carl: I'm sorry, I can't. I have an important exam on Monday. I have to study hard.

b

Bianca: Would you like to drink something cold?
Max: Yes, I'm very thirsty. I'd like a glass of lemonade, please.

c

Daisy: I'm so hungry. I'll get a sandwich. Would you like one?
Nicole: No, thanks. I'm full.

d

Elizabeth: Would you like to join my slumber party?
Daniel: Oh! That sounds fun. I'd love to.

1. When is Allan's birthday party?
.....
2. Why does Carl refuse Allan's invitation?
.....
3. What kind of party does Elizabeth throw?
.....
4. Is Nicole hungry?
.....
5. What does Max want to drink?
.....
6. Who accepts the party invitation?
.....

B-Look at the invitation card and answer the questions.

1. What kind of party is it?
.....
2. Whose party is it?
.....
3. When is the party?
.....
4. Where is the party?
.....
5. What time is the party?
.....



ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ALT ETİK KURULU

KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :20/09/2023

Toplantı Sayısı :21

Karar Sayısı :195

195- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğr. Üyesi **Doç. Dr. Sıla AY**’ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Meryem GÜLTEKİN**’in “İngilizce Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Biçimlendirici Değerlendirme Uygulaması: Bir Eylem Araştırması” başlıklı tezi ile ilgili 05/09/2023 tarihli “İnsan, Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu” Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğr. Üyesi Doç. Dr. Sıla AY’ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Meryem GÜLTEKİN**’in “İngilizce Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Biçimlendirici Değerlendirme Uygulaması: Bir Eylem Araştırması” başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 8: Kurum İzni

Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığına;

Etik Kurulunuzdan onay alması durumunda "İngilizce Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Biçimlendirici Değerlendirme Uygulaması: Bir Eylem Araştırması" konulu deneysel çalışmanın okulumuzda 2023-2024 eğitim öğretim yılı ekim-ocak ayları arası dönemde 8 hafta boyunca uygulanmasına izin veriyoruz. Bilgilerinize arz ederiz.

31/08/2023

Şehit Ahmet Özsoy Kız A.İ.H.L.Müdürü

Fatih BOSTANCI

BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME VE EĞİTİMDE KULLANIMI

Biçimlendirici Değerlendirme Nedir?

Biçimlendirici değerlendirme yöntemi öğretimin başında ve öğretim sürecinde uygulanarak öğrencilerin neyi öğrendikleri, nerelerde eksikliklerinin olduğu ve bu eksiklerini nasıl giderebilecekleri hakkında öğretmene önemli bilgiler sunar.

Biçimlendirici Değerlendirmenin Eğitimde Kullanılmasının Faydaları Nelerdir?

Biçimlendirici değerlendirme araçları, **öğrencilerin** öğrenme süreçlerini anlamak ve **öğretmenlerin** öğretimlerini şekillendirmek için kullanılan araçlardır.

Bu araçlar, öğrencilerin güncel beceri ve bilgi düzeylerini belirlemeye ve öğretmenlere öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi anlama fırsatı sunar.

.Öğretmen Tarafından Kullanılabilecek Biçimlendirici Strateji Örnekleri Nelerdir?

Choral Response (Koro Yanıtı), Concept Maps (Kavram Haritaları), Demonstration Stations (Gösterim İstasyonları), Double Entry Journals (Çift Girişli Seyir Defteri), Examples/Non -Examples (Örnek-Örnek Olmayan), Exit Cards (Çıkış Kartları), Four Corners (Dört Köşe), Graffiti Wall (Graffiti Duvarı), Individual Whiteboards -My Mini Whiteboard (Beyaz Tahtam), Inside-Outside Circle (İç Çember-Dış Çember). Learning Logs (Öğrenme Günlükleri), Paper Pass (Kâğıt Geçışı), Think -Pair-Share (Düşün-Eşleş-Paylaş), Traffic Light (Trafik Işıkları)

.Öğrenci Tarafından Kullanılabilecek Biçimlendirici Strateji Örnekleri Nelerdir?

Checklists (Kontrol Listeleri), Journals (Günlükler), Process Exemplars (Süreç Örnekleme), Self-Marking Quizzes (Öz Değerlendirme Quizleri), Writing Continuum (Yazma Süreci)

DENEYSEL ÇALIŞMADA KULLANILACAK BİÇİMSEL DEĞERLENDİRME STRATEJİLERİ

1-Bireysel Tahtam(Individual Whiteboards):

Bireysel Beyaz Tahta stratejisi, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili hızlı bir değerlendirme yapma olanağı sağlar. Öğrencilere bir başlık veya ünitenin bir bölümüyle ilgili sorular sorulur, öğrencilerden yanıtlarını tahtaya yazmaları istenir. Öğretmen bu sırada sınıfta hızlıca dolaşarak öğrencilerin yanıtlarını hızlıca inceler. Öğrencilerden tahtalarını kaldırmaları da istenebilir.

2-Think-Pair-Share (Düşün-Eşleş-Paylaş):

Düşün-Eşleş-Paylaş stratejisi öğretmenlere, öğrencilerinin anlama düzeyleri hakkında bilgi toplama olanağı sunan güzel bir yoldur. Ünite boyunca birden çok kez kullanılabilen hızlı ve kolay bir stratejidir. Öğrencilere bazı sorular sorulur, bu sorularla ilgili düşünceleri için birkaç dakika verilir.

Daha sonra öğrenciler ikili olarak gruplandırılır. Öğrenciler düşüncelerini önce grup arkadaşlarıyla paylaşırlar, sonra da daha büyük bir gruba ya da tüm sınıfa katılırlar. Bu yolla öğrenciler, yanıtlarını paylaşmadan önce düşüncelerini pekiştirme ve düzeltme olanağı bulurlar. Sonra da rasgele öğrencilerden düşüncelerini paylaşmaları istenir. Öğretmen bu sırada sınıfta dolaşarak öğrencilerin genel anlama düzeylerini değerlendirir.

3-Self-Marking Quizzes (Öz Değerlendirme Quizleri):

Öğretmen,farklı düzeylerde soru türlerinden oluşan bir dizi quiz hazırlar.Bu quizler öğrencilere uygulanır.Ardından öğrencilere quiz sorularına ait anahtar paylaşılır ve quizlerinin doğru ve yanlış yanıtlarını tesbit etmeleri istenir.Öğrenciler,bu kontrol sırasında işlenilen konuyla ilgili anlama düzeylerini ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duydukları alanları belirleme olanağı bulurlar.Bu arada öğrencilere doğru ve yanlış sayılarını önemli olmadığını,quizin amacının geliştirmeleri gereken alanları tesbit etmek olduğu söylenmelidir.

ÖZET

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren “Yapılandırıcı Eğitim” yaklaşımının benimsenmesiyle beraber eğitim- öğretimin temel unsurlarından biri olan ölçme-değerlendirme alanında, süreç değerlendirmesi esası üzerine geliştirilmiş “Biçimlendirici Değerlendirme” nin sınıf içi kullanımı önem kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmada, Türkiye’de, ortaokul düzeyinde İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek biçimlendirici değerlendirme stratejilerinden “Bireysel Tahtam, Düşün-Eşleş-Paylaş ve Öz Değerlendirme Quizleri” kullanılarak okuma becerisi öğretimi yapılmış ve bu uygulamaların okuma becerisinin gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma deneye dayalı bir eylem araştırmasıdır. Çalışmanın deneysel bölümünde ön test son test kontrol gruplu desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk yarısında Ankara ili Keçiören ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 50 öğrenci ile 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışmanın başında her iki gruba da Cambridge Assesment English tarafından hazırlanan ölçünlü “2018 Cambridge Assesment English A1-volume 2/ for Movers” sınavının okuma-yazma becerisinin bütünleşik olarak ölçüldüğü bölüm ön test olarak uygulanmıştır. Çalışma döneminde kontrol grubu, MEB İngilizce ilköğretim müfredatında yer alan esaslara göre ders işlerken, deney grubu öğrencilerine yukarıda sözü edilen biçimlendirici değerlendirme stratejileri ile okuma becerisi öğretimi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerine, yine aynı birimin hazırladığı “2018 Cambridge Assesment English A1-volume 1/ for Movers” sınavının ilgili bölümü son test olarak uygulanmıştır. İki grubun aldığı ön test ve son test puanları arasında t-testi kullanılarak yapılan çözümlemeler sonucunda, deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, biçimlendirici değerlendirme stratejileri kullanılarak yapılan İngilizce okuma öğretiminin, MEB müfredatında yer alan esaslar kullanılarak yapılan öğretimle karşılaştırıldığında, öğrencilerin okuma becerisini daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Çalışma sonuçlarına dayanılarak biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin, İngilizce öğretiminde, farklı kademelerde, farklı becerilerin öğretiminde ve farklı düzey kazanımlar üzerine etkilerinin daha ileri akademik çalışmalarla incelenmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Biçimlendirici Değerlendirme, İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesi, A1 düzeyi kazanımlara erişim düzeyi, Bireysel Tahtam Stratejisi

ABSTRACT

With the adoption of the “constructivist approach” in 2005-2006 educational year in Turkey, the use of Formative assessment, a technique developed on the basis of classroom assessment, has gained considerable importance in the field of assessment which is a main component of education. In this study, three “Formative Assessment” strategies, “Personal Whiteboard, Think-Pair-Share and Self-Assessment Quizzes”, which are eligible for use in the instruction of reading skill for middle school level English classes have been employed to teach reading skill and then the effect of this instruction on the development of reading skill has been studied. This study is an experimental design action research. For the experimental part of the study a quasi-experimental pretest-posttest design was used. The study was conducted on a group of 50 students from a secondary school in Keçiören district of Ankara for 8 weeks. In the beginning of the study, both groups were administered the integrated reading-writing skills part of the “2018 Cambridge Assessment English A1-volume 2/ for Movers” standard test prepared by Cambridge Assessment English as a pretest. During the study period, the control group classes were instructed in alignment with the Turkish Ministry of Education curriculum whereas in the experiment class, reading skill teaching activities were replaced with ones based on formative assessment strategies. At the end of the study, both groups took the relevant part of the “2018 Cambridge Assessment English A1-volume 1/ for Movers” standard test prepared by the same institution. Pretest and post-test scores from both groups were analysed using a t-test. A statistically significant difference was observed between the post-test results of the control and test groups’ scores showing better performance from the test group. This result suggests that English instruction using formative assessment strategies yields a significant improvement in reading skill compared to instruction using principles in the Turkish Ministry of Education curriculum. Based on the outcomes of this study we suggest further academic studies on the effects of Formative Assessment strategies on different grades, for teaching different skills and different level learning outcomes in English language education.

Keywords: Formative Assessment, The Development of English Reading Skill, A1 level learning outcomes, Personal Whiteboard Strategy