

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

ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
HİZMETİÇİ EĞİTİMİN ÖĞRETMEN BİLİŞİ
VE
ÖĞRENCİ İNANIŞINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Aslıhan ARIKAN

Ankara, 2022

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

ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
HİZMETİÇİ EĞİTİMİN ÖĞRETMEN BİLİŞİ
VE
ÖĞRENCİ İNANIŞINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Aslıhan ARIKAN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

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

ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
HİZMETİÇİ EĞİTİMİN ÖĞRETMEN BİLİŞİ
VE
ÖĞRENCİ İNANIŞINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek Peçenek

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

İmzası

1. Prof. Dr. Dilek Peçenek (Tez Danışmanı)

2. Prof. Dr. Paşa Tefik Cephe

3. Doç. Dr. Sıla Ay

4. Doç. Dr. Elif Arıca Akkök

5. Dr. Öğr. Üyesi Özgür Şen Bartan

Tez Savunması Tarihi: 29 /12 /2022

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Dilek Peçenek danışmanlığında hazırladığım “Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışına Etkisi” adlı doktora 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.

Tarih:29.12.2022

Aslıhan ARIKAN

ÖNSÖZ

Ülkemizde yabancı dil öğretimine çok erken yıllarda başlanmasına rağmen, yabancı dilde istenilen dönütün alınamaması, sınavlarda hedeflenen başarıya ulaşılamaması ve öğrencilerin kendilerini dil becerilerinde ifade edememeleri altında çeşitli sorunlar mevcuttur. Eğitim sistemi, farklı alternatifler sunan, öğrencinin bireysel özelliklerini öne çıkarmayı öncelik kabul eden hedeflerden ziyade, halen bireyselleştirilmemiş, tek tip, esneklikten uzak, sabit kriterlere sahip, tüm öğrencilere aynı yoldan bilgiyi aktaran ve herkesi aynı kriterlerde değerlendiren bir yapıya sahiptir. Buna ilave olarak, yabancı dil öğretmenlerinin yeterliliklerini belirlemede kullanılan standartlar, yabancı dilin doğasına uygun olmayan sınav biçimleri, hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim eksiklikleri ve bu eğitimlerin yatırımdan çok bir maliyet olarak görülmesi gibi sınırlılıklar da sorun olarak gösterilebilir. Okullardaki fiziki ve donanımsal şartların uygunsuzluğu, farklı dil becerileri yerine sadece dilbilgisinin ön planda tutulması, öğretmen odaklı öğretim biçiminin benimsenmesi, öğretmen bilgisinin düzenli güncellenme ve denetlenmesinde yaşanan sistem sorunları ve kullanılan eğitim araçlarının sınırlılıkları, teknolojinin amaca hizmet edecek şekilde kullanılamaması eğitim sistemi içinde karşılaşılan, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından dile getirilen diğer sorunlardır.

Yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin yıllardır yaşadığı ancak çözüm üretilmeyen bu sorunların altında yatan temel nedenleri başlıklar altında toplamak gerekirse bunların; yöntem, değerlendirme ve motivasyon (güdülenme) eksikliği olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu tez çalışması, var olan öğretim programının etkisini geliştirmeyi, yabancı dil öğretmenleri ve öğrencileri için etkili ve çeşitli bir öğretim süreci oluşturmayı hedeflemiştir. Ayrıca, İngilizce öğretmenleri için zenginleştirilmiş eğitim ve dijital uygulamalarla desteklenmiş, yüksek etkili öğrenme yapıtaşlarından oluşan bir

hizmetiçi eğitim çalışması sunarak bir öğretim çeşitliliği oluşturmayı amaçlamıştır. Bu sürecin, önce öğretmen bilişine, ardından, sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci inanisına nasıl yansıdığı gözlemlenmiştir.

“Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışına Etkisi” başlıklı bu tez çalışmasında altı bölüm yer almaktadır. Tezin birinci bölümünü oluşturan Giriş bölümünde sırasıyla, tezin adı, araştırma problemi, tezin konusu, amacı, önemi sunulmuş, ayrıca tezin sayıtları, kapsam ve sınırlılıkları yer almıştır. Tezin ikinci bölümünde, zenginleştirilmiş eğitimin ortaya çıkışında farklı yönleriyle esinlenen ve tezin taşıyıcı kolonlarını oluşturan alanyazındaki başlıklar ve alt başlıklar tanıtılmış ve kavramsal çerçeve sunulmuştur. Tezin üçüncü bölümünde, kullanılan yöntem, araştırma deseni, çalışma grupları ve veri toplama tekniklerinin yanı sıra, deneysel işlem basamakları betimlenmiştir. Dördüncü bölümde uygulama aşamaları sunulmuş, hizmetiçi eğitim süreci, eğitimin dayandığı yapıtaşları, uygulama süreci, uygulamanın alt başlıkları ve ekran görüntüleri paylaşılmıştır. Beşinci bölümde tezde ön ve son sormacalar, uygulama sonunda öğretmen ve öğrencilerden demografik bilgiler ve bulgular yorumlanmıştır. Tezin altıncı ve son bölümü ise, tez sonucunda elde edilen sonuçları, bu sonuçların değerlendirmesini ve ardıl araştırmalara yönelik önerileri içermektedir.

TEŞEKKÜRLER

Çalışmam süresince bana her konuda yardımcı olan tez danışmanım Prof. Dr. Dilek Peçenek'e katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmamın başından beri her aşamada değerli görüşlerini benden esirgemeyen, tezimi sabırla okuyup eleştiri ve önerilerini benimle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe'ye, Doç. Dr. Sıla Ay'a, Doç. Dr. Elif Arıca Akkök'e ve Dr. Öğretim Üyesi Özgür Şen Bartın'a, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimin istatistiksel çözümlmeleri sırasında bana destek olan Barış Karacaören'e teşekkür ederim.

Çalışmamın en başından bu yana değerli desteğini esirgemeyen Bahçeşehir Koleji Yabancı Diller Direktörü Matthew Benton'a, Yabancı Diller Direktör Yardımcısı Abdulvahap Işık'a ve Kampüs Müdürü Neslihan Demirkıran'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, Hizmetiçi Eğitim'e gönüllü katılımları ve veri toplama sürecindeki destekleriyle çalışmamı kesintisiz tamamlamamı sağlayan tüm Zümre Başkanları'na, İngilizce öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Desteğini hiç esirgemeyen canım kardeşim Dr. Simla Arıkan Açıkgöz'e, annem Kadriye Arıkan'a ve babam Seyfettin Arıkan'a, doktora eğitimimin başından beri sınırsız sevgisi ile en büyük desteğim olan canım oğlum Atlas'a teşekkür ederim.

Aslıhan Arıkan

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
TEŞEKKÜRLER.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ.....	1
1.1. Tezin Adı	1
1.2. Araştırma Problemi	1
1.2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme Sorunları..	6
1.2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon (Güdülenme) Sorunu	8
1.2.3. Dijital Çağ ve Eğitim Sistemi’nden Beklentiler.....	9
1.3. Problem ve Alt problemler	15
1.4. Tezin Konusu.....	16
1.5. Tezin Amacı	16
1.6. Tezin Önemi	18
1.7. Sayıtlılar	19
Bu çalışmasının sayıtlıları şu şekildedir:	19
1.8. Kapsam ve Sınırlılıklar	20
1.9. Kavram ve Terimler.....	21
İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	23
2.1. Geçmişten Bugüne Eğitim Anlayışı	23
2.1.1. Uzaktan Öğrenme (Distance Learning).....	27
2.1.2. Eş zamanlı Olmayan/Asenkron Eğitim	33
2.1.3. Eşzamanlı/Senkron Eğitim.....	34
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme	34

2.2. Zenginleştirilmiş Eğitim.....	37
2.2.1. Kalıcı Yüksek Etkili Öğrenme (High Impact Learning that Lasts-HILL)....	38
2.2.2. Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı	48
2.2.3. Fark Etme Hipotezi	51
2.2.4. Zenginleştirilmiş Eğitim İfadesi.....	53
2.2.5. Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi.....	56
2.2.6. Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri.....	61
2.2.7. Zenginleştirilmiş İçerik	62
2.2.8. Zenginleştirilmiş Etkileşim	65
2.2.9. Zenginleştirilmiş Ortam	70
2.3. Zenginleştirilmiş Eğitimin Faydaları.....	72
2.4. Öğretmenin Rolü	74
2.5. Öğretmen Bilişi	75
2.6. Öğretmen Eğitimi	92
2.7. Eğitim Sistemi, Öğretmen ve Öğrenci Rollerindeki Değişim	97
2.8. Öğrenci İnancı	101
2.8.1. Öğrenci İnancının Etkisi.....	102
2.9. Motivasyon/Güdülenme ve Zenginleştirilmiş Eğitimde Yeri	107
2.10. Dijital Dil Pedagojisi	111
2.11. Eğitsel Yönlendirme (Hizmetiçi Eğitim).....	115
2.11.1. Hizmetiçi Eğitim ve Mesleki Gelişim Eğitimi Bileşenleri	117
2.12. Meslektaş Dayanışması	122
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM.....	125
3.1. Araştırma Deseni	125
3.2. Çalışma Grupları	126
3.2.1. Öğretmenler.....	128

3.2.2. Öğrenciler.....	128
3.3. Veri Toplama Teknikleri	129
3.3.1. Veri Toplama Araçları	131
3.4. Veri Toplama Süreci.....	133
3.4.1. Öğretmen Sormacası	133
3.4.2. Öğrenci Sormacası.....	134
3.4.4. Verilerin Çözümlemesi	137
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM UYGULAMA.....	139
4.1. Hizmetiçi Eğitim Süreci	139
4.2. Öz Değerlendirme ve/veya Bağımsız Gözetmen	141
4.3. HILL -Yüksek Etkili Öğrenme Eğitim Modeli Hizmet İçi Öğretmen Çalışması...141	
4.4. Hizmet-içi Öğretmen Eğitimi Başlıkları	149
BEŞİNCİ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM.....	222
5.1. Ön- Sormaca ile Son- Sormaca Bölümleri	222
5.1.1. Öğretmen Demografik Bilgileri	223
5.1.2. Eğitim Öğeleri, Dil Becerileri Bölümleri Ön-Son Sormaca Öğretmen Bulguları.....	235
5.1.3. Öğrenci Demografik Bilgileri	240
5.1.4. Eğitim Öğeleri, Dil Becerileri Bölümleri Ön-Son Sormaca Öğrenci Bulguları	270
5.2. Öğretmen ve Öğrenci Bulguları Analiz Sonuçları	273
ALTINCI BÖLÜM DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	276
6.1. Değerlendirme ve Sonuç	276
6.2. Ardıl Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	286
KAYNAKÇA.....	288
ÖZET	298

ABSTRACT300

EKLER302



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretme ve Öğrenme Dengesi.....	5
Şekil 2: Çalışmanın Döngüsel Aşamaları	17
Şekil 3: Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016)	27
Şekil 4: Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında dönem ve evreleri.....	29
Şekil 5: Uzaktan öğretimde canlı ders bileşenleri (Bölüm1, Karaman ve Karabey, 2020).....	32
Şekil 6: Uzaktan eğitimin yapılandırılmış tanımları (Temsili örnekleri ile birlikte Romiszowski, 2004, s. 2’den uyarlanmıştır)	33
Şekil 7: Kalıcı Yüksek Etkili Öğrenme HILL Modeli, Filip Dochy, 2018 High Impact Learning that Lasts-HILL	40
Şekil 8: Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi Bileşenleri (Trei, 2016).....	58
Şekil 9: Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ve Alt Başlıkları.....	62
Şekil 10: Uzaktan eğitim etkileşim biçimleri (Anderson ve Garrison, 1998 Akt., Anderson, 2003, s. 3).....	68
Şekil 11: Uzaktan eğitim etkileşim biçimleri (Riggs, 2020).....	69
Şekil 12: Dil Öğretmeni Biliş Kümeleri-1 (Öztürk, 2015, s. 167).....	79
Şekil 13: Dil Öğretmeni Biliş Kümeleri-2 (Öztürk, 2015, s. 180)	80
Şekil 14: Dil Öğretmeni Biliş Kümeleri ;Veriye Dayalı Model -Tablonun bütününün görünümü:Sınıf içi uygulamalarının oluşumu (Öztürk, 2015, s. 180)	81
Şekil 15: Dil öğretmeni bilişine katkısı olan çeşitli etmenler modeli (Borg, 2003a, s. 82).....	90
Şekil 16: Pandemi Sonrası Eğitim Sistemi’nin Yeniden Tasarlanması (Mc Kinsey &Company, 2020, s. 38).....	98
Şekil 17: Öğretmen ve Öğrenci Rollerindeki Değişim (Atik, 2017)	101
Şekil 18: Temel motivasyon- Davranış etkileşimi (Aksu, 1996 Akt., Vatansever, 2015).....	110
Şekil 19: Etkili Profesyonel Gelişim Eğitimi Bileşenleri Eğitim Sonuçları (Joyce ve Showers, 2002).....	120
Şekil 20: Çalışma Grupları Çizgisel Gösterimi.....	128
Şekil 21: Öğretmen ve Öğrenci Veri Toplama Teknikleri Çizgisel Gösterimi.....	130
Şekil 22: Hizmetiçi Eğitim 1.Hafta:Giriş-Zenginleştirilmiş Eğitim	151
Şekil 25: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-1	155
Şekil 26: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-2	155

Şekil 27: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-3	157
Şekil 28: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-4	158
Şekil 29: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-5	159
Şekil 30: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-6	160
Şekil 31: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-7	161
Şekil 32: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-8	162
Şekil 33: Okuma Stratejileri (Auerbach ve Paxtoon, 1997).....	164
Şekil 34: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-1	165
Şekil 35: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-2	166
Şekil 36: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-3	167
Şekil 37: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-3	168
Şekil 38: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-4	169
Şekil 39: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-4	170
Şekil 40: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-5	171
Şekil 41: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-5	171
Şekil 42: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-5	172
Şekil 43: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-6	172
Şekil 44: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-7	173
Şekil 45: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-8	174
Şekil 46: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-9	175
Şekil 47: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-1	177
Şekil 48: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-1	178
Şekil 49: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-2	178
Şekil 50: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-2	179
Şekil 51: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-3	180
Şekil 52: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-3	181
Şekil 53: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-3	181
Şekil 54: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-3	182
Şekil 55: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-4	182
Şekil 56: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-4	183
Şekil 57: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-1	184
Şekil 58: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-1	185
Şekil 59: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-2	186
Şekil 60: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-2	186
Şekil 61: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-3	187

Şekil 62: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-3	187
Şekil 63: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-4	188
Şekil 64: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-4	189
Şekil 65: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-5	189
Şekil 66: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-5	190
Şekil 67: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-6	190
Şekil 68: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-6	191
Şekil 69: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-6	192
Şekil 70: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-7	193
Şekil 71: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-1	194
Şekil 72: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-1	195
Şekil 73: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-1	195
Şekil 74: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-1	196
Şekil 75: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-2	197
Şekil 76: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-3	199
Şekil 77: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-4	200
Şekil 78: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-4	200
Şekil 79: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-5	201
Şekil 80: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-6	202
Şekil 81: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-6	203
Şekil 82: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-7	203
Şekil 83: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-7	204
Şekil 84: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-8	204
Şekil 85: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-8	205
Şekil 86: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-9	206
Şekil 87: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-10	207
Şekil 88: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-10	207
Şekil 89: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-10	208
Şekil 90: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-1	209
Şekil 91: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-2	210
Şekil 92: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-3	211
Şekil 93: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-4	212
Şekil 94: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-4	212
Şekil 96: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-4	213
Şekil 97: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-5	214

Şekil 99: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-6.....	216
Şekil 100: Öğretmen Grup Paylaşımları	218
Şekil 101: Gözlem Formu Çalışması	219
Şekil 102: Gözlem Formu Çalışması	220
Şekil 103: Öğretmen ön sormaca ve son sormaca puan farklarının grafiği	239
Şekil 104: Öğrenci ön sormaca ve son sormaca puan farklarının grafiği	272



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Dil öğretmeni bilişi üzerine yapılan çalışmaların kronolojik tablosu (Borg, 2003a, s. 82)	84
Tablo 2: Çalışmanın yapıldığı 35 il listesi	126
Tablo 3: Hizmet-İçi Eğitim Çalışması İçeriği	149
Tablo 4: İngilizce öğretmenlerinin demografik verilerinin dağılımı	223
Tablo 5: Puanların İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları şehirlere göre karşılaştırılması	224
Tablo 6: Puanların İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması	225
Tablo 7: Puanların İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre karşılaştırılması	226
Tablo 8: Puanların İngilizce öğretmenlerinin vatandaşlıklarına göre karşılaştırılması	227
Tablo 9: Puanların İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması	228
Tablo 10: Puanların İngilizce öğretmenlerinin eğitim verdikleri kademeye göre karşılaştırılması	229
Tablo 11: Puanların İngilizce öğretmenlerinin görev bölgelerine göre karşılaştırılması	230
Tablo 12: Puanların İngilizce öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıflara göre karşılaştırılması	232
Tablo 13: Puanların İngilizce öğretmenlerinin mesleki tecrübelerine göre karşılaştırılması	233
Tablo 14: Puanların İngilizce öğretmenlerinin İngilizce ders türüne göre karşılaştırılması	234
Tablo 15: Betimleyici istatistikler (Eğitim öğeleri & Dil becerileri)	235
Tablo 16: Öğretmenlerin ön sormaca ve son sormaca sonuçlarının karşılaştırılması	236
Tablo 17: Öğrencilerin Demografik Verilerinin Dağılımı	241
Tablo 18: Puanların öğrencilerin şehirlerine göre karşılaştırılması	243
Tablo 19: Puanların öğrenci cinsiyetlerine göre karşılaştırılması	245
Tablo 20: Puanların öğrenci yaşlarına göre karşılaştırılması	246
Tablo 21: Puanların öğrenci uyruklarına göre karşılaştırılması	250
Tablo 22: Puanların öğrencilerin İngilizce ve 2. yabancı dillerine göre karşılaştırılması	251
Tablo 23: Puanların öğrencilerin eğitim gördükleri kademeye göre karşılaştırılması	252

Tablo 24: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgeye göre ön sormaca puan karşılaştırılması.....	255
Tablo 25: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgeye göre son sormaca puan karşılaştırılması.....	258
Tablo 26: Puanların öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre karşılaştırılması....	262
Tablo 27: Puanların öğrencilerin kaç yıldır İngilizce eğitimi gördüklerine göre karşılaştırılması.....	265
Tablo 28: Puanların öğrencilerin okul türüne göre karşılaştırılması	268
Tablo 29: Betimleyici istatistikler (Eğitim Öğeleri & Dil Becerileri).....	270
Tablo 30: Öğrencilerin ön sormaca ve son sormaca sonuçlarının karşılaştırılması	271



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde tezin adı, araştırma problemi ve alt problemleri, tezin konusu, amacı, önemi, bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan özellikler, sayıtlılar, kapsam ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Tezin Adı

Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışına Etkisi

1.2. Araştırma Problemi

Gerek savaşlar, pandemiler gerekse çeşitli anlaşmalar ve eğitim olanakları neticesinde önemi giderek artan yabancı diller, özellikle de araştırma dili olarak kabul edilen İngilizce, Türkiye'nin NATO üyeliği ve aşamaları devam eden Avrupa Birliği üyesi olma yolundaki çabalarıyla birlikte en yaygın öğretilen ve kullanılan yabancı dil olma özelliğini korumaktadır. Türkiye'de, 1997 yılından itibaren 4. sınıfta öğretilmeye başlayan İngilizce dersi, Talim ve Terbiye Kurulu 2666 sayılı ve 1 Şubat 2013 tarihinde yayımlanan 6 sayılı kararı ile 2. sınıfta öğretilmeye başlanmış ve günümüz eğitim programlarında zorunlu bir ders olarak kabul edilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2013).

Son yıllarda teknolojinin, iletişim araçlarının ve küreselleşmenin bir sonucu olarak toplumlar arasındaki mesafeler azalmış, ortak paylaşımlar artmıştır. Yabancı dil öğretiminin önemi artmış ve farklı dil becerilerindeki yeterlilik düzeyi de eşit oranda önem kazanmıştır.

Türkiye'de yapılan yabancı dil eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite hazırlık eğitimiyle birlikte en az 10 yıl boyunca kesintisiz olarak sürdürülmektedir (Tarcan 2004,

s. 3 Akt., Arslan ve Akbarov, 2010). Yabancı dil öğretimine harcanan zaman, emek ve çaba dikkate alındığında, maalesef istenilen ve hedeflenen başarıya ulaşamadığı net bir şekilde görülmektedir. Türkiye’de öğrenciler derslerinden sadece geçer not alıp, yabancı dil dersini geçmek üzere şartlanmaktadırlar (Bayram 1996, s. 211 Akt., Arslan ve Akbarov, 2010).

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin özel okullarda anasınıfında, devlet okullarında ise 2.sınıfta başlamasına rağmen, dil becerilerinde istenilen, hedeflenen düzeye gelinememesi, yabancı dil öğretiminde yıllardır tartışılan ancak çözüm üretilemeyen önemli bir sorundur.

Ülkeler arasında, o ülkelerde yaşayan yetişkinlerin İngilizce seviyelerini gösteren ve kapsamı en geniş dil yeterlilik göstergesi kabul edilen EF (Education First) (English Proficiency Index [EF EPI] 2020 yılı sonuçlarına göre, Türkiye, ‘düşük yeterlilik’ düzeyinde ve puanı 465’tir. Bu veriye dayanarak, Türkiye 100 ülke arasında 69.sırada olup, Avrupa ülkeleri arasında 34 ülkeden 33.durumdadır (EF EPI, 2020).

Aynı dil yeterlilik göstergesinin 2021 yılı verilerine göre, Türkiye yine ‘düşük yeterlilik’ düzeyinde ve puanı 478’dir. Bu veriye göre, Türkiye 100 ülke arasında 70.sırada olup, Avrupa ülkeleri arasında 35 ülkeden 34.durumdadır (EF EPI, 2021) (EK 1-2).

Yabancı dil eğitimindeki sorunu gözler önüne seren diğer sınavlar ise LGS- Liselere Geçiş Sınavı ve YDT-Yükseköğretim Kurumları Sınavı’dır. OSYM, LGS-2020 Liselere Geçiş Sınavı’nda sınava giren aday sayısı, 1 milyon 472 bin 088 olup, sınavda sorulan 10 İngilizce sorusundan elde edilen doğru cevap ortalaması 3.53’ dür (EK 3).

LGS-2021 sınavında doğru cevap sayısına ilişkin istatistikler incelendiğinde, sınava giren aday sayısı 1 milyon 38 bin 492 öğrenci olup, sınavda sorulan 10 İngilizce sorusundan elde edilen doğru cevap ortalaması 4.20’ dir (EK 3).

Üniversiteye giriş 1.basamak sınavı-TYT, İngilizce dışında tüm branşlardan derslerin puan anlamında değer bulduğu ve okullarda yıllar süren İngilizce eğitime rağmen İngilizce dersinin yer verilmediği bir sınavdır. İngilizce'nin bu grup içinde yer almaması, öğrencilerin lise eğitiminde yabancı dil derslerindeki motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Öğrenmede güdülenmenin sahip olduğu önemli rol düşünüldüğünde, lise düzeyindeki öğrencilerde yabancı dil derslerine olan ilgi, katılım ve başarıma isteğine yönelik içsel veya dışsal güdülenme giderek azalmaktadır.

YDT- Yükseköğretim Kurumları Sınavı- üniversitede yabancı dil ile ilgili bir bölüm seçmek ya da kendini denemek amaçlı özel okul öğrencilerinin girdiği bir sınav türü olarak tanımlanmaktadır. YDT- Yükseköğretim Kurumları Sınavı-2020 sınavında sınava giren aday sayısı 99 bin 356 olup, sınavda sorulan 80 İngilizce sorusundan elde edilen doğru cevap ortalaması 31,467'dir (EK 4).

YDT-Yükseköğretim Kurumları Sınavı-2021 sınavında sınava giren aday sayısı 98 bin 641 olup, sınavda sorulan 80 İngilizce sorusundan elde edilen doğru cevap ortalaması 39, 273'tür (EK 4).

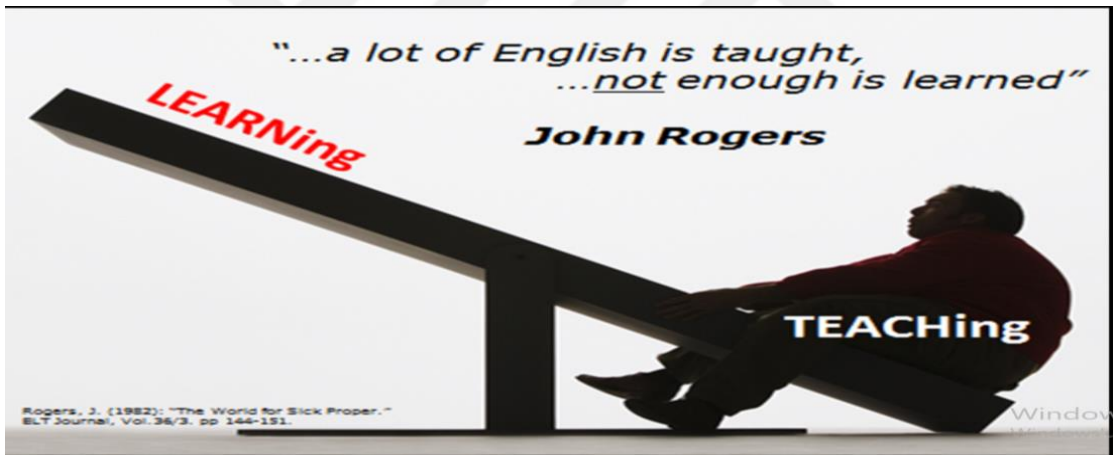
Yabancı dil eğitiminin yıllara yayılan bir birikimin sonucu olduğu düşünüldüğünde ve yabancı dile duyulan ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda, yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamında yapılan yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunun boyutu, çözüm üretmenin önemi ve aciliyeti daha net ortaya çıkmaktadır.

İngilizce öğretiminde istenilen dönütün alınamamasının ve hedeflenen başarının elde edilememesinin birden fazla sebebi vardır. Domino taşları gibi birbirini etkileyen birçok olumsuz etken, bizi yabancı dil öğretiminde değişmeyen başarısızlık sonucuna götürmektedir. Bu etkenler arasında bireyselleştirilmemiş, tek tip eğitim, esneklikten uzak sabit kriterler, tüm öğrencilere aynı yoldan bilgi aktarmak ve yabancı dilin doğasına uygun olmayan değerlendirme yöntemleri sayılabilir. Bunun yanı sıra hizmetiçi ve hizmet

öncesi eğitimin bir yatırımdan çok maliyet olarak görülmesi, dil becerilerine eşit derecede önem verilmemesi, öğretmen bilgisinin güncellenmesi ve denetlenmesinde yaşanan sorunlar, son olarak da teknolojinin amaca hizmet edecek şekilde, hayat ile dersin ilişkilendirilmesi amacıyla kullanılamaması sayılabilir. Yıllar süren yabancı dil öğretimi ardından İngilizce'nin LGS gibi bir sınav sistemi içinde sadece 10 soruluk bir bölümde çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi ya da üniversite sınavı gibi tüm öğrenim hayatını özetleyen bir sınavın zorunlu olan 1.basamak aşamasında, İngilizce bilgisinin hiç yer almaması çözüm bulunması gereken sorunların yansımalarıdır. Diğer yandan, farklı alanlarda üniversite eğitimi tamamlamasına rağmen, uygun bir iş bulamadığı için öğretmenliği tercih eden kişilerin İngilizce öğretmeni olarak görev yapıyor olması, yeni öğretmenlerimize verilen hizmet öncesi eğitimlerin bir konferans formatında olup, uygulamaya yönelik olmaması, öğretmeni sürece dahil etmemesi, mevcut sistemde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim yönünden eksiklikleri, değerlendirme sürecini öğrenmenin bir parçası haline dönüştürmemesi de bu sorunlara eklenebilir.

Yabancı dil öğretiminin hedeflenen başarıya ulaşamamasının altında yatan diğer etmenlerin teknolojinin sınıflarda veya sınıf dışında amaca uygun kullanılamaması, etkileşimli ve dil becerilerine odaklanan sınıf içi etkinlikleri yerine sadece dilbilgisi ağırlıklı derslerin yapılması, öğretmeni öğretimin odağı, tek bilgi kaynağı olarak benimseyen geleneksel öğretimin sürdürülmesi, yabancı dil öğretmenlerine kendilerini çağın gereksinimlerine göre yetiştirmeleri ve yenilemeleri için yol gösteren, fırsatlar veren bir planlamanın olmaması gösterilebilir. Yabancı dil öğretim sürecinde verimliliğinin yapıcı şekilde denetlenmemesi, eğitim araçlarını hazırlayan kişilerin yeterli eğitim birikimine, alan bilgisine sahip olmaması sonucu amaca hizmet eden eğitim içeriklerinin ve araçlarının ortaya konmaması da kayda değer sorunlardır (Demirpolat, 2015).

Pandemi sonrası değişen öğrenci profili ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, tüm öğrencilerin hibrit düşünce yapısına sahip kişilere dönüştüğünü fark etmemek mümkün değildir. Tüm öğrencilerin dikkat sürelerinin daha da kısaldığı, odaklanma problemi yaşadıkları, sınıf içinde öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesinin ve motivasyonlarının korunmasının eskisine göre güçleştiği, hemen hemen her öğretmen ve veli tarafından gözlemlenmekte ve sık sık ifade edilmektedir. Sosyal iletişim şekillerinin pandemi sonrasında değişikliğe uğraması, derslerin hedeflerine ulaşmak için sürdürülebilir çabanın eksilmesi, öğrenme fırsatlarının okul içinden çok, okul dışında yer aldığı fikrinin öğrenciler arasında yaygınlaşması, eğitim sisteminin hibrit akıllara eğitim vermek için bundan sonraki dönemlerde dikkate alması gereken güncel sorunlardan bazılarıdır (Benton, 2022).



şekil 1: Öğretme ve Öğrenme Dengesi

Rogers (1982), dünyanın her yerindeki öğretmenlerin, öğrencilerinin İngilizce yeterliliklerinden şikâyet etmelerini, bundan yıllar önce, “çok fazla İngilizce öğretmek, yeterince öğrenildiği anlamına gelmez” cümlesi ile yorumlamıştır. Bugün hala aynı şikayetlerin yankılandığını duyduğumuzda, yabancı dil öğretiminde uzun yıllardan bu yana dillendirilen ancak, bir çözüme veya sonuca varılamayan temel sorunların sebeplerinin yöntem, değerlendirme ve motivasyon (güdülenme) eksikliği kaynaklı olabileceği dikkate alınmalıdır (Arslan ve Akbarov, 2010).

1.2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme Sorunları

Ülkemizde İngilizce’nin ikinci dil olmamasından dolayı, bu dili yabancı dil olarak öğrenen kişi, ülkesinde İngilizce’nin ikinci dil olarak konuşulduğu biri ile karşılaştırıldığında, dilin, kişinin bulunduğu çevre ve ortam ile gelişebilen, şekillenebilen bir özelliğe sahip olması sebebiyle, daha az fırsata sahiptir. Dolayısıyla, sadece ders süresi içinde hedef dile maruz kalmak, ders süresinde o dille temasta bulunmak yeterli değildir. Buna öğrenenin hedef dilde sahip olduğu yetersiz artalan bilgisini, kendini ifade etme, karşısındakini anlama becerisini, öğrenenin geçmişte yanlış bilgilere ve kullanımlara sahip olmasını ayrıca, yanlış yapmamak için derste çekimser kalmasını da ihtimal olarak eklemek gerekir (Sunel, 1989).

Türkiye’de öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri önündeki en önemli engellerden biri de uygulanan yanlış yöntemler nedeniyle öğrenenlerin öğrenme isteklerini kaybetmeleridir. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi konularının odak noktası haline getirilerek, belli bir bağlam içine yerleştirilmeden öğretilmesi, öğrenenlerde psikolojik olarak ön yargıların oluşmasına sebep olmaktadır. Ülkemizde bu yöntemle İngilizce öğrenen nesiller yabancı dili öğrenmekten ve üretmekten çekinen kişilerdir. Yabancı dil öğrenmek isteyen kişiler bir dili doğasına uygun bir şekilde, aynen ana dilin öğrenilmesinde olduğu gibi, dört temel beceriyi kullanarak ve sık sık tekrarlar yaparak öğrenmelidirler (Sunel, 1989, s. 140 Akt., Arslan ve Akbarov, 2010).

Yabancı dil öğretimindeki çeşitliliğe ve imkanlara rağmen, yöntemlerde öğrenme ve öğretmedeki çeşitliliğinin sınırlı olması, öğrenilenlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi seçiminin çoğunlukla tek bir yöntemle yapılması, bu çağda olmaması gereken bir durumdur. Ölçme ve değerlendirme metodu seçilirken öğretim metodu göz önünde bulundurulmalı ve bir paralellik olmasına dikkat edilmelidir. Üst düzey bilişsel seviyeye, düşünme becerilerine odaklanan bir öğretim sisteminin başarısını, çoktan seçmeli sınavlar

ile değerlendirmek yerine dilin dört temel ve alt becerilerini ölçüt alacak ortam ve sınavlarla değerlendirmek gerekmektedir. Yabancı dilde teste bağlı bir ölçme-değerlendirme sisteminde, dört işlevden sadece biri ölçülebilmektedir. Öğrenenin yabancı dili bilip, bilmediğinin en önemli göstergesi cümlelerde bırakılan boşlukları verilen öğelerle doldurmak değil, o cümlenin tamamını öğrenenin uygun bağlamda kendisinin kurup kuramadığı, ileteceği mesajı oluşturup oluşturamadığıdır (Sunel, 1989, s. 142).

Hergün yeni koşullara uyum sağlamak, geçmiş ve yeni bilgileri harmanlamak zorunda olduğumuz günümüz koşullarında, “hayat boyu öğrenme” prensipleri öğrenme ve değerlendirmenin öğrenme süreci boyunca bütünleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Değerlendirme, öğrenme sürecinin gerçek zamanlı ve tamamlayıcı bir parçası olmalıdır. Bu da, sınava ihtiyaç duyulmayacak şekilde birbirine entegre edilmesi anlamına gelmektedir.

Son yıllarda yabancı dilin değerlendirilmesi alanında yaşanan gelişmeler, ilginin yeniden öğrenen merkezli uygulamalara diğer bir deyişle, sonuç değerlendirmesinden (summative assessment- genel/özetleyici değerlendirmeden), süreç değerlendirmesine (formative assessment- biçimlendirici değerlendirmeye) doğru bir yönelme içinde olduğunu göstermektedir. Öğrencinin performansını ve yeterliliğini değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken kültür, gelenekler, bireysel farklılıklar, fiziksel koşullar...vb birçok etken mevcuttur. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenenlerin kendilerini yaşam boyu öğrenen, kişilerarası ilişkilerde uyumlu, öğrenme ve öğretme sorumluluğu alan ve eleştirel düşünen bireyler olarak geliştirmelerine yardımcı olmakta ve değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası haline getirmektedir.

Vygotsky'nin (1962), sosyal etkileşimin öğrenme ve gelişim üzerindeki rolünü savunan teorisinden yola çıkan Ay ve Bartan (2010), seviye gruplamasını baz alan, öz ve akran değerlendirmesi üzerine yaptıkları çalışmalarında, öz değerlendirme, akran

değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi incelemişler ve akran değerlendirmesinin öz değerlendirmeye kıyasla, öğretmen değerlendirmesi ile yüksek oranda ilişkili olduğunu, öğrencilerin yüksek bir motivasyon ve düzenlilik sergilediklerini, akranlarıyla etkileşimde bulunmaya çalışarak gerçek hayata en yakın sosyal öğrenme ortamının gerçekleştiğini gözlemlemişlerdir. Bu bulgular çerçevesinde değerlendirmenin, aynı öğrenme süreci gibi, akran değerlendirmesi, sosyal etkileşimin, sosyal çevrenin, zengin birtakım ortam ve yaşantıların önemini, eğitim araçlarının bilişsel fonksiyonların gelişmesi üzerindeki etkisini gözardı etmemesi gereklidir.

Eğitimde karşılaşılan yöntem ve değerlendirme sorunu, içsel motivasyonu da etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Değerlendirme, öğrenciyi bilgilendiren, teşvik eden, süreci aralıklarla yeniden yapılandıran bir işleve sahip olmalıdır ki, bu nedenle dönemin veya eğitim öğretim yılının sonunda yer almamalıdır. Bir sonuç değil, öğrenme sürecinin analizi olmalıdır. Değerlendirme grupla veya bireysel olabileceği gibi öz değerlendirme, akran değerlendirmesi veya ortak değerlendirme gibi alternatif süreç değerlendirme yolları üretilmelidir. Değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası haline getirmek, uzun süreli belleğe bilgi transferinin yapılmasının en güzel ve en kalıcı yoludur. Öğrenen kişi sürece katkıda bulunduğu, verilen geri bildirim doğrultusunda süreci ve gelişimini yapılandırabildiği oranda kalıcı öğrenmeden bahsedilebilir.

1.2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon (Güdülenme) Sorunu

Motivasyon, yabancı dil öğretiminin en önemli unsurlarından biridir. Dilin, doğasına uygun bir şekilde öğretilmesi ve değerlendirilmesi kadar, öğrenenin, kendini rahat hissedebileceği, hata yapma endişesi taşımadığı bir öğrenme ortamında öğrenmesi de dil öğretimine olumlu yansıyan, motivasyon ve öğrenme isteğini arttıran öğeler olarak görülmektedir. Bu “dil, kültür ve düşünce ilişkisinin dil öğretimine yansıtılması” olarak tanımlanabilir (Şahin, 2007, s. 468 Akt., Arslan ve Akbarov, 2010).

Öğrencilerin motivasyonlarına yansıyan ve başarılarına dolaylı olarak olumlu veya olumsuz olarak etki eden diğer değişkenler ise öğretmenin alan bilgisi, sınıf hakimiyeti, sınıf içi kullandığı etkinlikler, kullandığı öğretim yöntemi ve tekniklerdir (Engin, 2006).

Öğrenmede sosyal gelişme teorisi olarak adlandırılan Vygotsky görüşleri, gelişmenin sosyal etkileşime bağlı olduğunu savunmaktadır. Sosyal öğrenme ortamının iyi veya kötü düzenlenmesinin bilişsel gelişim üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine dikkat çeken Vygotsky, çocukların öğrenmeye, kendilerini çevreleyen sosyal çevreden ve bu ortamdaki kişilerden başladıklarını, bu ortamın çocuğun bilişsel gelişim hızında büyük rol oynadığını savunmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Günümüzde teknoloji ile birlikte oluşan zengin öğrenme ortamları ve internetin sağladığı imkanlar, Vygotsky düşüncelerini ve teorisini yeniden şekillendirerek yorumlama imkânı vermektedir. Vygotsky Teorisi sosyal etkileşimin, sosyal çevrenin öğrenme ve bilişsel gelişimdeki rolü üzerinde durması özelliği ile yabancı dil öğretiminde zengin öğrenme fırsatları ve ortamı sağlayan sınıfların önemini vurgulamaktadır. Farklı yetenek ve seviyelerdeki öğrencilerin başarılarının arttırılması, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi ve çok geniş bir öğrenen kitlesine uygulanabilecek nitelikte olması sebebiyle iyi bir model sunmaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006).

Motivasyon ve özgüven, dil öğreniminde bireyi ve öğrenme sürecini doğrudan etkileyen iki önemli etkidir. Öğretmen, yabancı dil sınıflarında etkinlik çeşitliliğine yer vererek, öğrencilerde yabancı dili öğrenebileceklerine dair özgüveni sağlamalıdır (Tutaş, 2000, s. 368).

1.2.3. Dijital Çağ ve Eğitim Sistemi'nden Beklentiler

Günümüzde teknolojiye hızlı gelişmeler her meslek grubunda olduğu gibi eğitimi de etkilemiş, eğitimcileri yeni ihtiyaçlar ve beklentiler doğrultusunda programlar ve

öğrenme-öğretme modelleri araştırmaya ve geliştirmeye itmiştir. Ancak, her konuda olduğu gibi, teknoloji amaca hizmet ettiği zaman faydalıdır ve tek başına bir sorunun çözümü olarak gösterilemez.

Ülkemizde kendi içinde yüz yüze eğitim koşullarında birtakım sorunlarla mücadele eden ve bunlara çözüm bulamayan eğitim sistemimiz, 2019 yılında Çin’den başlayarak tüm dünyaya yayılan koronavirüs (Covid-19) pandemisi ile beraber, sosyo-kültürel, politik, ekonomik, psikolojik pek çok boyutta ve çeşitlilikte yeni sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Covid-19 pandemisi, yaşam koşullarımızla beraber hiç şüphe yok ki eğitime bakış açımızı ve eğitimi yorumlama şeklimizi de değiştirmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020).

Covid-19 bize eğitimde eşitsizlik, eğitimin özelleştirilmesinden kaynaklı riskler ve daha da önemlisi dijital ve uzaktan öğrenmeyi tam anlamıyla gerçekleştirebilmek için ne kadar hazırlıksız durumda olduğumuzu göstermiştir. Diğer yandan zorluklarla karşılaşmak, toplum yararına, beceri, özveri ve yaratıcılığı içinde barındıran işbirlikli öğrenmenin, öğretmen, öğrenci ve veli dayanışmasının önemini gösteren bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Tarih bize dönüşümsel değişimlerin aniden ve sıklıkla bir kriz sonrasında gerçekleşebileceğini bir kez daha öğretmiştir (UNESCO, 2020a).

OECD’nin (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) açıklanan “Okul Eğitim Durumu: Covid Salgınında Bir Yıl” raporu, dünyadaki eğitim tablosunu gözler önüne sermiştir. Rapora göre eğitim kurumlarının kapatılmasından ve yüz yüze eğitime ara verilmesinden kaynaklı dünyada 188 ülkede, tüm eğitim düzeylerinden, nüfusun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1.6 milyar öğrenci okula gidememiş, dünyada pandemi çok ciddi öğrenme kayıplarına neden olmuştur (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020).

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de milyonlarca öğrenci ve öğretmen uzaktan eğitime devam etmeye gayret göstermiştir. Her ülke pandemi ile mücadele ve eğitim

yolculuğunda kendi yöntemlerini belirlemiş ve uygulamıştır. Tamamen kapanmaya giden birçok ülkede eğitim kayıplarını giderebilmek amaçlı yeni öğrenme platformları ortaya çıkmış ve uzaktan eğitimin geleneksel eğitimin yerini almaya başladığı düşünülmüştür. Öğrenme ve öğretmede ihtiyaçların, tercihlerin değişmesi ile beraber yeni güçlü ve zayıf yönler keşfedilmeye başlanmış, 21.yy becerilerinin kazandırılması değişen sınıflarla birlikte yeniden sorgulanmaya başlanmıştır.

Pandemi ve teknolojiyle birlikte dönüşen dünyada yabancı dil öğretimi de bu dönüşüm ve değişimden payını almıştır. Teknoloji bilgisinin hem öğretmen, hem veli, hem de öğrenci için önemi bir kez daha ortaya çıkarken, sadece teknoloji erişiminin eğitimdeki kaliteyi korumak konusunda yeterli olup olmadığı da sorgulanmaya başlanmıştır. Eğitim olanaklarının genişlemesiyle, okulun işlevi ve yapısı tekrar tartışılır olmuştur. Okulun dört duvardan oluşan bir mekândan ibaret olmadığı ancak teknolojik araçların da tek başına yabancı dil öğrenmede yeterli olamayacağı, sadece destek olabileceği gerçeği ortaya çıkmıştır.

Steve Kaufman (2003) çeşitliliğin sadece hayatın değil, aynı zamanda dil öğrenmenin de tuzu biberi olduğunu vurgularken, çeşitliliğin öğrenmeye olan katkısından bahsetmektedir ve insan beyninin yeni bir bilgiyi öğrenirken, tekrar kadar yeniliklere de ihtiyaç duymakta olduğunu vurgulamaktadır.

“Daha adil ve esnek bir K-12 Eğitim Sistemi’ni yeniden tasarlamak” isimli makalesinde Kinsey (2020), krizlerin genellikle daha geniş bir değişim için bir fırsat yarattığını ve eğitim sistemlerinin kararlar almaya başladığında, her çocuk için uzun vadeli, daha iyi bir sistem yaratmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Covid-19 krizinin, dünyanın dört bir yanındaki eğitim sistemlerinde yarattığı değişikliklere karşı harekete geçmenin, pandeminin de ötesinde, işe yaradığını bildiğimiz şeylerin üzerine inşa etmekle ve

öğrencilerimizin ihtiyaç duyacağını bildiğimiz şeyleri, ileriye görerek tamamlamakla mümkün olduğunu savunur.

Dijital çağda eğitimcilerin, 21. yüzyılda “dijital pedagojiye” sahip olmanın ne anlama geldiğine dair anlayışlarını şekillendirmeleri önem taşımaktadır. Eğitimcilerin, dijital eğitim araçlarının amacının, geleneksel öğrenmenin veya öğretmenin yerini almak değil, onu tamamlamak anlamına geldiğini ve pandemi dönemi ile birlikte ortaya çıkan hibrit eğitim modeli ile okul sınırlarının genişlediğini farketmeleri gerekmektedir. Teknolojinin eğitimin bir parçası olması kaçınılmaz olmuştur. Bu çağın ve geleceğin eğitim sistemi, zihinlerde farkındalık yaratarak, öğretmeni “yönlendiren kişi” kimliğine kavuştururken, öğrenciyi de öğrenme sorumluluğunu alan bir birey olması için hedefler belirlemelidir. Teknoloji ise, öğretmenin ve geleneksel eğitimin yerini alan değil, tamamlayıcısı olan, eğitim içeriğini zenginleştiren, eğitimi gerçek hayat ile ilişkilendiren bir role sahip olmalıdır.

Onlarca yıllık araştırma ve eğitim reformları yoluyla yüz yüze eğitimde öğrendiklerimizi gözden geçirirken, COVID-19 salgını eğitimcileri yeni öğrenme modellerini hızlandırmaya ve sınıfın ötesinde yenilikler yapmaya yönlendirmiştir. Kısıtlamalar, dünyanın dört bir yanındaki öğrencileri evden öğrenmeye zorlarken, video konferans, öğrenme-yönetim platformları ve değerlendirme araçları gibi çevrimiçi araçların kullanımında çarpıcı bir artışa neden olmuştur. Pandemi, evdeki öğrenme ortamından cihazlara, internete ve yüksek kaliteli eğitime erişim sağlamaya kadar okul sistemindeki birçok eşitsizliğin bir kez daha altını çizirken, karşılıklı beklentileri de değiştirmiş ve arttırmıştır. Öğretmen öğrenciden öğrenme sorumluluğunu almasını beklerken, öğrenciler de eğitim sisteminden yeni öğrenme yöntemleri sunması, öğretmeninden derslere daha çok teknoloji katması, bireysel hız ve ilgiye yönelik çeşitliliği arttırması yönünde beklentilerini arttırmışlardır.

Kinsey (2020), eğitimde teknolojinin daha fazla kullanılmasını “kaçınılmaz” olarak tanımlasa da teknolojinin asla harika bir öğretmenin yerini alamayacağını, çocukların programlardan değil, en iyi, insanlardan öğrenebileceğini savunmuştur. Tek bir öğretmenin bir öğrencinin gidişatını değiştirebileceği inancından yola çıkarak, yüksek performanslı okul sistemlerinin gerek yüzyüze gerekse uzaktan veya hibrit öğrenme koşulları için ancak öğretmenlerini yeni becerilerle destekleyerek eğitime ve geleceğe yatırım yapabileceklerini vurgulamaktadır.

Ülkemizde, teknoloji tabanlı yabancı dil öğretim programları ve yardımcı ders araçları maalesef her okulda istenilen düzeyde değildir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde uygulanan mevcut programlar, yabancı dil öğrencilerinin kullanmış oldukları yöntemler, kullanılan araçlar ekonomik boyutu düşünüldüğünde yabancı dil eğitiminde arzu edilen sonucun henüz yakalanamadığı görülmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010, s. 189).

Uzaktan eğitim başlamadan önce yüz yüze eğitimde yıllardır tartışılan ve yabancı dil öğretiminde problem başlıkları olarak değerlendirilen yöntem, değerlendirme ve motivasyon eksikliği sorunları maalesef, uzaktan eğitimde de varlığını hissettirmiş ve post pandemi dönemi olarak adlandırılan, pandemi sonrası içinde olduğumuz bu dönemde artarak devam etmektedir. Post pandemi döneminin eğitim yönünden geleceğin eğitim sistemi olarak görülen “hibrit eğitim” adıyla uzun yıllar devam edeceği öngörülmektedir.

Hibrit eğitim, eskisinden farklı şartlarla gelen yüzyüze eğitim ve online eğitimin farklı koşullarla ortaya çıkardığı bir ortamda, yeni alışkanlıklar, yeni öğretmen rolleri, yeni öğrenci profili ile birlikte ortaya çıkmış, dersi işleyiş yöntemleri konusunda yeniden düşünülmesi ve tasarlanması gereken bir sistem ihtiyacı ve beklentiler ile eğitim dünyasını harekete geçirmiştir.

21. yüzyıl beklentileri içinde teknolojinin yeri ve yaygın kullanımı her sektör için kaçınılmazdır. Ancak, teknolojik açıdan zengin bir öğrenme ortamında istenmeyen sonuçların ortaya çıkması ancak 21. yüzyıl öğrencilerinin ve öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ihtiyacına ilişkin algıları arasındaki ikilik nedeniyle ortaya çıkmaktadır.

Sınıflarda, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki kuşak farkından kaynaklanan ve ortamı etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Bunlar; 21. yüzyıl öğrencilerinin özellikleri, öğretmenin algıları, öğretmenin teknoloji becerilerindeki eksiklikleri, öğrencinin teknolojiyi bağımsız olarak kullanabilme becerisi, öğretmen yetiştirme ve teknoloji kullanımına odaklanan ulusal eğitim standartlarına dayalı pedagojiyi yeniden şekillendirmek gibi çeşitli unsurlardır (Lisenbee, 2016).

Dijital çağda, eğitimcilerin, 21. yüzyılda okuryazar olmanın ne anlama geldiğine dair anlayışlarını genişletmeleri, geleneksel öğrenmenin yerini almak değil, onu tamamlamak gerekliliği doğduğunu kabul etmeleri gerekmektedir. Cesur eğitim sistemleri, velilerin beklentilerini ve öğrenci sonuçlarını test etmek için küçük çaplı, isteğe bağlı pilot çalışmalarla araştırmaya dayalı bir yaklaşım benimserken, akıllı sistemler ortaklık ağlarını genişletip, bilimin en iyisini getirmek için bu işin uzmanları ile iş birliği yaparak, işverenlerle, işyerlerine ve okullara bağlantılar oluşturmak ve gerekli finansmanı sağlamak için iş birliği yapmak durumundadırlar. Sonuç olarak, tüm okul sistemleri, her çocuğa daha iyi bir eğitim sunmak için modellerini yeniden şekillendirmek, kendilerini yenilemek ayrıca, bu dönemin ihtiyaçlarına göre yetkin öğretmenler işe almak, yetiştirebilmek ve bu dönemin olumlu ve olumsuz koşullarıyla çevrelenmiş öğrencilerine ihtiyaç duydukları eğitim ve becerileri sağlayabilmek için kendilerini, kendi imkanları doğrultusunda yenilemek mecburiyeti duyacaklardır (Kinsey, 2020).

Mevcut eğitim programının çeşitlendirilmesi, kapsamlarının genişletilip, derinleştirilmesi anlamına gelen “zenginleştirilmiş eğitim”, tüm eğitim koşullarında uygulanabilecek bir çalışmadır. Öğretmenlerin Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim ile desteklenmesi, ardından sınıf ortamlarının, dil becerileri odaklı etkileşimli dijital uygulamalarla zenginleştirilerek, öğrencilerin öğretmenleri ve akranları tarafından yönlendirilmesi bu çalışmanın çözüm önerisidir.

Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim'in öğretmen bilişine ve buna dayalı sınıf uygulamalarının öğrenci inanışlarına etkisini ortaya koyarak, yabancı dil öğretiminde süregelen yöntem, motivasyon eksikliği sorunlarının üstesinden gelinmesi ve alternatif değerlendirme yöntemleri sunulması amaçlanmıştır.

1.3. Problem ve Alt problemler

Tezin problemini; aşağıdaki sorular oluşturmaktadır:

- Lise ve ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ön ve son sormacadaki Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimi'ne dair bilişleri arasında bir fark var mıdır?
- Öğrencilerin ön ve son sormacadaki Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimi'ne dair inanışları arasında bir fark var mıdır?
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin ön ve son sormacadaki Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimi'ne dair görüşleri arasında bir paralellik var mıdır?
- Öğretmen ve öğrenci güdülenmesi arasında bir paralellik var mıdır?

Bu problem doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1A. Lise ve ortaokul, İngilizce öğretmenlerinin Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimi'ne dair bilişleri ile cinsiyet, yaş ortalaması, uyruk, eğitim durumu arasında bir ilişki var mıdır?

1B. Lise ve ortaokul, İngilizce öğretmenlerinin Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimi'ne dair bilişleri ile öğretim verdiği kademe, görev yaptığı bölge, sınıf seviyesi, öğretmenlik tecrübesi, ders türü arasında bir ilişki var mıdır?

2A. Lise ve ortaokul öğrencilerinin Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimi'ne dair inanışları ile cinsiyet, yaş ortalaması, uyruk, öğrendiği yabancı dil, arasında bir ilişki var mıdır?

2B. Lise ve ortaokul öğrencilerinin Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimi'ne dair inanışları ile öğrenim gördüğü kademe, öğrenim gördüğü bölge, sınıf düzeyi, dil öğrenme süresi, okul türü arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Tezin Konusu

Bu tezde Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim'in öğretmen bilişine, sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci inanışlarına olan etkisi ele alınmıştır.

Bu amaçla hazırlanan hizmet içi öğretmen çalışmasının öncesinde ve sonrasında uygulanan sormacalar ile öğretmen bilişine, yabancı dil sınıf ortamına ve öğrenci inanışlarına olan etkisi ayrıca, iki grup arasındaki paralellik incelenmiştir. Çalışmanın kalıcılığını arttırmak için gerek öz-değerlendirme, gerekse bir öğretmenin ders performansının değerlendirilmesi amacıyla Zenginleştirilmiş Eğitim Öğretmen Gözlem Formu hazırlanmıştır.

1.5. Tezin Amacı

Bu tezin amacı, Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim'de kazanılan zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesine dair öğretmen bilişinin, ders ortamına ve öğrenci inanışlarına yansımalarını tespit etmektir. Hizmetiçi öğretmen eğitimi gerek uzaktan gerek yüz yüze, gerekse hibrit eğitim ortamlarında uygulanabilecek, dijital uygulamalarla desteklenmiş yabancı dil becerilerinin ve zenginleştirilmiş eğitim öğelerinin sınıf içinde kullanılması yönünde bir kılavuz olmayı hedeflemiştir.

Bu çalışma, ön sormaca yoluyla, zenginleştirilmiş eğitimin yabancı dil derslerinde kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen bilişi ve öğrenci inancını tespit etmeyi ve ardından bir Hizmet içi Öğretmen Eğitimi yapmayı amaçlamıştır. Hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası verilmiş olan sormaca aynı sorulardan oluşmuş, son sormaca verileri, zenginleştirilmiş eğitim üzerine öğretmen bilişi ve öğrenci inancında ne gibi bir değişim gerçekleştiğini ortaya koymayı hedeflemiştir.

Hizmetiçi öğretmen eğitimi, içeriği ve uyguladığı Yüksek etkili öğrenme modeli yapıtaşları ile öğretmenlerin yabancı dil derslerinde zenginleştirilmiş eğitim üzerine biliş düzeyini şekillendirmeyi, eksik hissettikleri bir alanla ilgili hizmet içi iyileştirme ve yönlendirme yapmayı, nihai sonuç olarak hem bilişsel hem de uygulama düzeyinde öğretmen bilişinin sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci inancına yansımaları gözlemlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerden 5 hafta süreyle Hizmet içi Eğitim’e katılmaları ve öğrendikleri dil becerileri odaklı zenginleştirilmiş eğitim içeriğini yabancı dil derslerinde uygulamaları, her hafta gözlem formunun ilgili bölümlerini öz değerlendirme ya da akran gözlemi yoluyla doldurmaları istenmiştir. Sınıflarındaki öğrencilerine ise uygulama öncesinde ve sonrasında sormaca uygulamaları yoluyla olası değişimin öğretmen ve öğrenci yönünden tespit edilmesi amaçlanmıştır.



Şekil 2: Çalışmanın Döngüsel Aşamaları

Çalışmanın kalıcılığını sağlamak amacıyla, eğitim içeriğinden ders gözlemlerinde kullanılabilecek, ders kazanımlarına göre uygun bölümün seçilip, doldurulabileceği bir Zenginleştirilmiş Eğitim Öğretmen Gözlem Formu üretilmiştir. Bu form ile öğretmenlerin derslerinde öz değerlendirme veya akran gözlemleri yapmaları ve yabancı dil eğitimi alanına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

1.6. Tezin Önemi

Bu çalışma,

- a. İngilizce öğretmenlerinin dijital eğitim uygulamaları ile zenginleştirilmiş eğitim üzerine bilişinin derslere etkisini hem öğretmen hem de öğrenci açısından değerlendirdiği,
- b. Lise ve Ortaokul düzeyinde evreni güçlü şekilde temsil eden farklı şehirlerden bir örneklem ile nicel bir çalışma kapsamında incelediği,
- c. Öğretmenlerin bilişlerini, yabancı dil sınıf ortamına ve öğrencilerinin inanışlarına yansımaları üçleme yöntemi gözlemlediği,
- d. öğretmen bilişi ve öğrenci inanışlarından yola çıkarak, yabancı dil derslerinde zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dijital uygulamalarla desteklenmiş hizmetiçi eğitim içerdiği için önemlidir.

Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan özellikler,

1. Alan yazında sınırlı sayıda dil öğretmeni bilişi ve öğrenci inanışı çalışması olmasından yola çıkarak, öğretmen bilişini ve öğrenci inanışını konu alan ve karşılaştıran bir çalışma olması,

2. Yabancı dil öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşlerini araştırmacı tarafından üretilmiş, zenginleştirilmiş eğitim özelliklerini içeren, zenginleştirilmiş eğitime yönelik ihtiyaçları tespit etmeye yönelik özgün bir ön ve son sormaca ile toplaması,
3. Bu sormacalar arasındaki dönemde İngilizce öğretmenlerine zenginleştirilmiş eğitime yönelik bir hizmetiçi eğitim sunması,
4. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde (dijital uygulamaların) teknolojinin eğitimle kaynaştırılması durumu üzerine K-12 seviyesinde hem öğretmen hem de öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışma olması,
5. Ders kitabı, müfredat, sınav... vb kriterlerin standart olduğu, yabancı dil ortamında tek değişkenin öğretmen bilişi ve öğrenci inancı olduğu bir çalışma olması,
6. Eğitim ortamında öğretmen ve öğrenci üzerine eş zamanlı yapılan bir çalışma olmasından kaynaklı içsel ve dışsal güdülenme konusunda da alana ışık tutan bir çalışma olması,
7. Türk ve Yabancı İngilizce öğretmenlerin, eğitimde öğrendikleri dijital eğitim uygulamalarını hibrit eğitim ortamında ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda uygulama şansı bulmaları,
8. Veriler çerçevesinde gerek öz değerlendirme gerekse zenginleştirilmiş eğitim öğretmen gözlem formu olarak kullanılabilecek “Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim Öğretmen Gözlem Formu” ortaya koymasıştır. Tüm bu açılarından benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır ve çalışma yabancı dil öğretime katkı niteliğindedir.

1.7. Sayıtlar

Bu çalışmasının sayıtları şu şekildedir:

1. Örnekleme yer alan öğretmenler ve öğrenciler alanı temsil edebilecek niteliktedirler.

2. Çalışmaya katılan öğrenci grubu, aynı okulun farklı şehir ve şubelerinde öğrenim görmekte olan, aynı sınıf seviyesinde, tek genel merkezden sağlanan aynı yabancı dil programı, aynı kitap ve eğitim materyallerini kullanmakta olup, aynı ders planlarını aynı sürede tamamlamakta ve yine tek bir merkezden gönderilen aynı sınava girmektedirler. Bu nedenle kitap, ders içeriği veya sınav bir değişken olarak kabul edilmemiştir.
3. Çalışmaya katılan öğretmen grubu, aynı okulun farklı şehirlerinde ve şubelerinde görev yapmakta olup, aynı yıllık ve haftalık planları, aynı kitabı ve ders materyallerini, aynı ders saatleri içinde kullanmakta ve yine tek bir merkezden gelen aynı sınavı uygulamaktadırlar. Bu nedenle kitap, ders içeriği veya sınav bir değişken olarak kabul edilmemiştir.
4. Öğretim sürecinde hizmetiçi öğretmen eğitimini online platformda veren araştırmacı, uygulanan çalışmanın gereklerine uygun biçimde davranmıştır. Öğretmen ve öğrenciler sormacaları online ortamda doldurdıkları ve ders gözlemleri hem öğretmenin kendisi hem de başka bir öğretmen/zümre başkanı tarafından gözlem formu ile yapıldığı için tarafsız olarak görüşlerin yansıtıldığı kabul edilmiştir.
5. Ön-Son Sormaca veri toplama araçlarının içerik, dil seviyesi ve çalışmada kullanılan öğretmen hizmetiçi eğitim içeriği, Yabancı Diller Direktörü, Direktör Yardımcısı, Bölüm Başkanı ve yardımcılara onaylatılmış, kullanılan sormacanın dilinin öğretmenlere ve öğrenciye uygunluğu konusunda başvuru Etik Kurul'un, Türk ve Yabancı uzmanların görüşleri yeterli kabul edilmiştir.

1.8. Kapsam ve Sınırlılıklar

Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışına Etkisini incelemeyi, yabancı dil eğitiminin zenginleştirilmesini, dijital uygulamalarla mevcut yabancı dil derslerini desteklemeyi amaçlayan bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür:

- a. Çalışma, özel bir okulun Türkiye'deki tüm kampüslerine duyurulmuş, gönüllü olarak çalışmaya katılmak için online form dolduran 35 Kampüs'ün İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri ile yürütülmüştür. İngilizce derslerinin yıllık plan hedefleri göz önünde bulundurularak, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılının Bahar dönemi içerisinde uygulanan çalışma, ön sormaca, 5 haftalık hizmet içi eğitim ve 4 haftalık uygulama süreci ardından verilen son sormaca süreleriyle sınırlıdır.
- b. Lise ve ortaokul kademelerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri,
- c. Lise ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler,
- d. İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin zenginleştirilmiş eğitime yönelik görüşleri,
- e. Eğitim dilinin İngilizce olması nedeniyle, Türk ve Yabancı İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri için müfredata uygun, zenginleştirilmiş eğitim çerçevesinde seçilmiş eğitim amaçlı dijital uygulamalarla sınırlıdır.

1.9. Kavram ve Terimler

Bu çalışmada, Teacher Cognition (Öğretmen Bilişi) terimi, Simon Borg'un tanımı ile “öğretmenlerin ne bildiğini, neye inandığını ve ne düşündüğünü” ifade etmektedir.

Dijital dil pedagojisi terimi, bir yabancı dil sınıfında öğretmenin teknoloji ve araçlarla dersi anlatırken, öğrencinin ihtiyaçlarını fark etmesini, öğrenme ortamını dengelemesini, öğrenciyi güdülemesini, akademik gelişiminin ve başarısının takip edilmesini ifade etmektedir.

High Impact Learning that Lasts-HILL -Yüksek Etkili Öğrenme Modeli, Yaşam Boyu Öğrenme çerçevesinde kabul edilen bir eğitim modelidir. Sahip olduğu yedi yapıtaşı ile Hizmetiçi çalışmasını şekillendirmiştir.

Zenginleştirilmiş Eğitim ifadesi normalde üstün zekalı veya üstün yetenekli bireyler için tasarlanan içerikler için kullanılsa da bu çalışmada, sınıf içi /sınıf dışı ortamda sunulan ileri düzey, çeşitlendirilmiş, derinleştirilmiş, öğrencinin öğrenme biçimine uygun, aktif katılım sağladığı, bireyselleştirmeyi, öğrenen özerkliğini dikkate alan öğretilerdir. Zenginleştirilmiş Eğitim’de teknoloji, bilginin gerçek hayat ile ilişkilendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi (Enriched Learning Experience-ELE), yabancı dil ortamlarının temel ve alt dil becerilerini farklı dil ortamlarında çeşitli dijital uygulamalarla, öğrencinin ilgi ve seviyesine uygun olan etkinliklerle sınıf dışı veya sınıf içi görevlendirmelerle zenginleştirmektir.

EFL: İngilizce’nin Yabancı dil olarak öğretildiği ortam (Teaching English as a Foreign Language)

ELE: Zenginleştirilmiş Dil Tecrübesi/Eğitimi (Enriched Language Experience/Education)

ESL: İngilizcenin Yabancı Dil olarak öğretildiği ortam (Teaching English as a Second Language)

K–12 terimi, 12 yıllık okul öncesi, ilk ve orta öğretim yerine kullanılmıştır. Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Güney Kore, Filipinler, Mısır, Avustralya, Hindistan ve İran gibi ülkelerde kullanılan bir terimdir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle geçmişten bugüne değişen eğitim, zenginleştirilmiş eğitim, zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi, hizmetiçi eğitim gibi kavramları içerikleriyle besleyen Kuramlar, Yaklaşımlar, Hipotezler ve Eğitim Modelleri üzerinde durularak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu tez çalışmasının farklı yönleriyle esinlendiği ve yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze alan yazında yerini almış başlıklara, görüşlere ve çalışmalara Kavramsal Çerçeve başlığı ve çeşitli alt başlıklar altında yer verilmiştir.

2.1. Geçmişten Bugüne Eğitim Anlayışı

Eğitimde bugüne kadar adından söz ettirmiş kuram, yaklaşım, teorileri ve hipotezlerin günümüzde özünde hala doğruluğunu ve geçerliliğini koruduğu ancak günümüz koşullarına göre tekrar yorumlanması gerektiği açıktır. Bunların başında Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları yer alır. Geleneksel eğitim yapısının, yüzleşilen yeni sorunlara ve yeni durumlara cevap verememesi nedeniyle, geçmişin bilgisini ve geleceğin ihtiyaçlarını biraraya getirerek, ihtiyaca yönelik bir değişim ve dönüşüm zorunluluk haline gelmiştir.

Çocukların gelişimi başta olmak üzere öğrenme ve öğretim konusunda çalışmalar yapmış olan Vygotsky; Piaget'den farklı olarak gelişimi, çocukların kişisel süreçleri olmaktan ziyade toplumdaki yetişkinlerin bilişsel gelişimleri, istedik ve sistematik bir şekilde sağladıkları görüşündedir (Kaya vd., 2012 Akt., Kapanadze, 2019). Vygotsky'nin düşünceleri ve görüşleri etrafında öğrenmenin meydana gelmesinde zengin birtakım yaşantılar sağlayacak olan sosyal çevreye olan gereksinim, deneyimli akran ve öğretmenlerin varlığı gibi durumlar bilişsel fonksiyonların gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla yetişkinlerin, çocukların gelişimlerinde çok önemli katkıları vardır. Yetişkinler, çocuklara, anlamlı ve onları bilişsel açıdan güçlendirecek birtakım eylemler ve etkinlikler sunarlar ve bunları başarmaları konusunda onlara yardım ederler (Kapanadze, 2019).

Vygotsky Kuramı'na göre öğrenmenin sosyal bir süreç olarak görülmesi ile öğrenme ve bilginin toplumsal bağlamı yeniden keşfedilmeye başlanmış, öğrencilerin, ilgi çekici görevlerle sürece aktif olarak katıldıkları ve öğretmen, aile, akran iş birliği içerisinde yer

aldıkları zaman daha iyi öğrendikleri vurgulanmıştır (Vygotsky, 1978 Akt., UNESCO, 1998).

Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'nda yer alan “sosyal çevre”, günümüzde yerini zengin öğrenme ortamlarına, zenginleştirilmiş eğitim öğelerine bırakırken, yetişkinlerin, çocuklara, onların bilişsel gelişimlerini güçlendirecek etkinlikler sunması ve onları başarabilecekleri konusunda teşvik etmesi yerini güncellenmiş öğretmen rollerine ve dijital eğitim araçlarının ilgi çekici dünyasına bırakmıştır. Öğretmenlerin anlatan, aktaran kimliği günümüzde öğrenme ortamı oluşturan, öğrenmeyi kolaylaştıran, rehberlik eden, destekleyici, moderatörlük yapan ve güdüleyici öğretmen rollerine evrilerek, yerini “yönlendirme” kavramı ile güncellemiştir.

Kaynaklarda “gelişmeye açık olan alan” şeklinde geçen “yakınsal gelişim alanı”; öğrencinin tek başına öğrenebileceği ya da var olan gelişim düzeyiyle, bir başkasının yardımıyla ya da yönlendirmesi ile ulaşabileceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı ifade etmektedir ve öğrenme bu iki düzey arasında tam da bu aşamada başlamaktadır (Kaya, 2010).

Sosyal çevrenin etkisiyle oluşan, iyi ya da kötü gelişmeye açık olan bu alan, öğrenci, bir öğretmenle çalıştığında, yönlendirildiğinde ya da bilinçli şekilde güdülendiğinde öğrenme daha fazla olmaktadır. Bu yönlendirme, öğrencilerin öğrenme görevini daha kolay gerçekleştirebilmelerini sağlamaktadır.

Çocuğun yakınsal gelişim alanının genişliği, bir yetişkinin veya öğretmenin yönlendirmesi ile üst seviyelere erişebilme potansiyeline sahip olduğundan, eğitim eşliğinin her zaman çocuğun bulunduğu gelişim seviyesinin üzerinde tutulması büyük önem taşımaktadır (Erdener, 2009).

Öğretmenin her yıl ihtiyaç ve teknolojik gelişmelere paralel değişen rolü, alışlagelmiş geleneksel yöntemlerin tersine, öğrenen ile iş birliği içinde, bilgiyi yorumlamasına, anlamlandırmasına ve geliştirmesine fırsat veren bir seviyede olmalıdır.

Bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgiyle karşılaştığında, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırır. Yapılandırmacı Yaklaşım göre, kişi yeni bilgileri kendisi yaratır. Bu yaratma kişinin mevcut bilgi, inanış ve değerleriyle yeni düşünce, sorun ve deneyimlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Gülcü vd., 2013).

Yapılandırmacı Yaklaşım, bireyin öğrenme sürecine aktif olarak, öğretmenin yönlendirmesiyle bilgiyi oluşturmaya destekleyen bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacılıkta esas olan insan zihninin nasıl çalıştığıdır. Öğretmen, öğrencinin bilgiyi keşfetmesine ve bu bilgiyi kullanmasına yardımcı olur ama bilgiyi hazır olarak sunmaz. Schunk’a (2011) göre, öğrenci belli bir uyarılmış düzeyine ulaştığında öğrenmeye hazır olur ancak uzun sürelerde bilgiye ulaşma çabası ve dikkat öğrencileri yorabilir ve ilgisini kaybetmesine neden olabilir. Bu nedenle öğretmenin zamanlamayı iyi ayarlaması, öğrenciyi ilgisini uyandıracak akıllı sorular ve ipuçları ile yönlendirmesi önem taşır (Gülen vd., 2015). Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını amaçlar. Bireyler bilgiyi aynen almak yerine kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003, s. 54-55).

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi öğretmenin rolünde büyük değişikliklere neden olmuştur. Böylece öğretmen, dersin ana kaynağı, bilgi sağlayıcısı değil, öğrenme sürecini denetleyen, yönlendiren ve destekleyen bir kılavuz rolü üstlenir. Diğer bir deyişle, alışlagelmiş anlatan-dinleyen ilişkisinin yerini daha etkileşime dayalı ve karmaşık bir ilişki alır.

Kavramsal değişim süreci üzerine yakın zamanda yapılan araştırmalar, birkaç kriterin karşılanması gerektiğini göstermektedir: Birincisi, bireyler mevcut inanışlarından bir şekilde memnun olmamalıdır; ikincisi, anlayışlarını yeni durumlara uyarlamak için alternatifleri hem anlaşılır hem de faydalı bulmalıdırlar; üçüncüsü, yeni inanışları önceki algılarıyla birleştirmenin bir yolunu bulmaları gerekir (Posner vd., 1982 Akt., Prawat, 1992).

Dolayısıyla, ister uzaktan eğitim, isterse yüzyüze eğitim yabancı dil derslerindeki arayış, hedeflenen dönütlere ulaşma isteği, sahip olunan koşullar ve imkanlar içerisinde öğretmen ve öğrenci açısından en etkin ve faydalı dil öğrenme olanaklarını bulma arayışıdır. Eski inanış, algı ve yöntemlerin yeni normal ve yeni eğitim sistemi alternatifleriyle birleştirilmesi kaçınılmaz olmuştur.

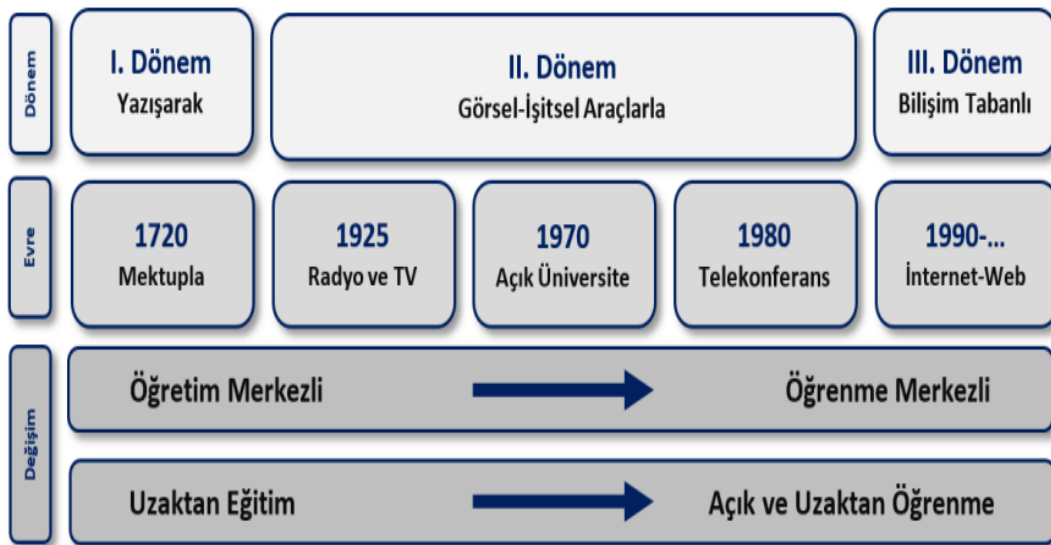
Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene ve öğrenciye yüklediği bu yeni rolleri bilmek kadar bu rollerin öğrenme ortamına nasıl yansıtılacağı da önemli bir konudur. Eğitim sistemleri ve okullar yeni durumlar karşısında belli aşamalardan geçerken, öğretmen ve öğrenciler de benzeri aşamalardan geçmektedirler. Bu nedenle eğitim, geçmişten bugüne günün ihtiyaç ve şartlarıyla doğru orantılı olarak farklı kavramlarla isimlendirilmiştir. Balaban (2012) eğitim alanında kullanılan kavramları şu şekilde sıralamıştır:

- Geleneksel Eğitim (Örgün Eğitim): Aynı mekân ve zamanda yüz yüze yapılan resmi eğitimidir.
- Uzaktan Öğrenme (Distance Learning): Öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunduğu durumlarda gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleridir.
- E-Öğrenme (e-Learning): İnternet, bir ağ veya sadece bilgisayar yolu ile gerçekleşen öğrenmedir. Uzaktan eğitim veya uzaktan öğrenmenin bir diğer tanımıdır.
- Hibrit / Harmanlanmış (Blended) Eğitim: Her türlü teknolojinin kullanılabildiği, geleneksel ve uzaktan eğitimin farklı modellerinin bir araya getirilerek düzenlendiği eğitimidir.
- M-Öğrenme (m-Learning): Mobil iletişim araçları yolu ile gerçekleşen öğrenmelerdir.
- Web Tabanlı Uzaktan Eğitim: Web teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinlikleridir.

- Eş Zamanlı (Senkron) Öğrenme: Farklı mekânlardaki bireylerin, aynı anda çift yönlü iletişim teknolojileri yardımıyla sanal ortamda bir araya gelip gerçekleştirdikleri öğrenmelerdir.
- Çevrimiçi Öğrenme: Bir ağ üzerinden sunulan içerikle gerçekleştirilen öğrenmelerdir.
- Farklı Zamanlı (Asenkron) Uzaktan Eğitim: Öğrenenlere hem farklı zamanlarda hem de farklı ortamlarda sunulan eğitimidir.
- Yaşam Boyu Öğrenme: Bireyin, yaşamı boyunca sürekli bir öğrenme etkinliği içerisinde olması durumudur.

2.1.1. Uzaktan Öğrenme (Distance Learning)

Uzaktan eğitimin bugününü değerlendirmek ve geleceğini görebilmek için geçmişteki gelişim sürecini anlamak önemlidir. Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında başlıca dört dönem dikkati çekmektedir. Bunlar; tartışma ve önerilerin yaşandığı birinci dönem, yazışarak uzaktan eğitimin yapıldığı ikinci dönem, görsel-işitsel araçlarla uzaktan eğitimin yapıldığı üçüncü dönem ve bilişim tabanlı uygulamaların kullanıldığı dördüncü dönem şeklindedir (Bozkurt, 2017).



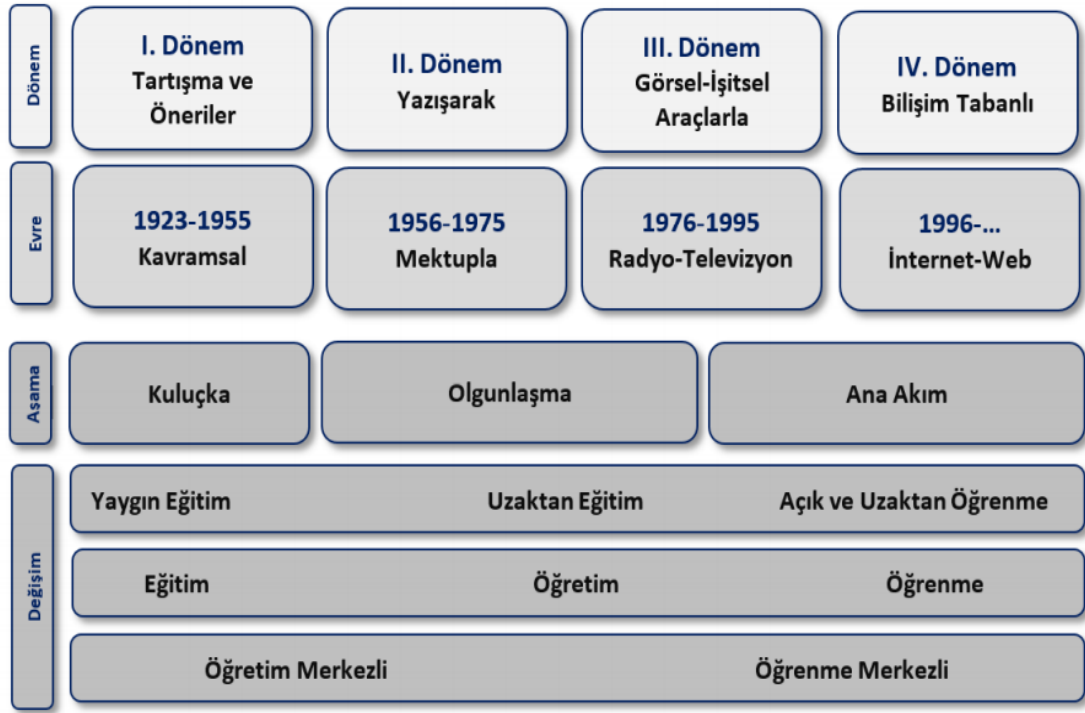
Şekil 3: Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016)

Uzaktan eğitim, öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri kullanan, disiplinlerarası bir alandır. Uzaktan eğitim alanının dönem ve evreleri incelendiğinde, her dönemde yaygın olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanıldığı ve bu teknolojilerin uzaktan eğitimin dönem ve evrelerini belirlediği görülmektedir (Bozkurt, 2017).

Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişim dönem ve evreleri belirlenirken, uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılan yaygın teknolojiler ve alanı etkileyen önemli olaylar dikkate alınmıştır.

Buna göre ülkemizde dört dönemin yaşandığını söylenebilir:

- I. Dönem -Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955).
- II. Dönem -Yazışarak: Mektupla (1956-1975).
- III. Dönem- Görsel-işitsel araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995).
- IV. Dönem- Bilişim tabanlı: İnternet-Web (1996-...)



Şekil 4: Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında dönem ve evreleri

Günümüzde teknolojik gelişmeler paralelinde gelişim gösteren en önemli alan uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, herkes için bir eğitim fırsatı ve hak durumuna gelmiştir. Önceleri dijitalleşen dünyanın değişen eğitim gereksinimlerini karşılamak için “alternatif eğitim” olarak görülen, çoğunlukla kayıt alınan derslerle yapılan uzaktan eğitim, COVID-19 pandemisinin hayatımıza girmesi ile başka bir şekil almış ve bir mecburiyet haline dönüşmüştür.

Son 50 yılda büyük gelişimlere imza atan eğitim sistemleri için bile pandemi dönemi daha önce hiç bu kadar zorlukla karşılaşılmayan bir dönem şeklinde yorumlanmıştır (Daniel, 2020). Birçok ülke gibi, Türkiye de ilkökul, ortaöğretim ve yüksek öğretim dahil olmak üzere her kademedede, tek seçenek olan uzaktan eğitim sistemine geçmiş, kısa bir süre içinde de senkron-eşzamanlı derslere başlamıştır.

UNESCO’nun yapmış olduğu açıklamada, pandemi döneminde öğrencilerin %90’ının okullarına gidemediği ortaya konmuştur (UNESCO, 2020). Gelecek dönemlerde, artan

nüfus ile alternatif eğitim veya karma (hibrit) eğitim adı altında, eşzamanlı derslerin yüz yüze derslerle birlikte devam edeceği öngörülmektedir.

Asıl hedefi dezavantajlı kişi veya grupların öğrenme ihtiyacını gidermek, çok sayıda öğreneni ekonomik bir şekilde eğitmek, kişilerin mekân ve zaman sınırlılığı olmaksızın kendini geliştirebilmesi için olanaklar sunmak ve kısa sürede iş gücü eğitmek olan ve bu amaçla geliştirilen uzaktan eğitim, günümüzde bireysel ve sosyal etkinlikleriyle etkili bir öğrenme ortamı alternatifi haline gelmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarında sosyal öğrenme etkinliklerini de sunmak amaçlı oluşturulan senkron-eşzamanlı ders öğrenme ortamları, yeni nesil teknolojiler sayesinde geleneksel yüz yüze sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkileşim ve faaliyetlerin birçoğunu çevrimiçi ortama taşımıştır (Atik, 2008).

Böyle bir durumda senkron-eşzamanlı ders uygulamaları, öğretmenlerin sanal bir ortamda olsa da öğrencileriyle bir araya gelmesi bakımından yüz yüze eğitime benzerliği, pandemi günlerinde doğal iletişime yakınlığı, anında dönüt verebilme, soru sorabilme imkanlarını sağlaması ve sınıf içi etkileşime duyulan ihtiyaç nedeniyle, eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebilmek için hiç zaman kaybetmeden uzaktan eğitimdeki yerini almıştır.

Uzaktan eğitim uygulamalarında 3 tür etkileşimin varlığından söz etmek mümkündür. Bunlar öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik etkileşimleridir (Moore, 1989).

Öğrenen-öğretici etkileşimi, öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek ya da sürdürmek, öğrenciyi öğrenmeye motive etmek amacıyla öğrenme ortamlarının oldukça tercih edilen bir etkileşim türüdür. İkinci etkileşim türü olan öğrenen-öğrenen etkileşimi, öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesinde son derece değerli bir kaynaktır. Üçüncü

etkileşim türü ise öğrenen-içerik etkileşimidir. Öğrenenlerin bakış açılarını ve bilişsel yapılarını değiştirmeye imkân sunmaktadır (Özden, 2004).

Pek çok insanın uzaktan eğitimi eleştirmesine karşın, giderek daha fazla ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumunun bu eğitim modelini, ders ve kurs seçeneklerini artırmak, seyahat engeli olan, uzakta yaşayan her yaşta öğrenene ulaşmak ve işverenlerin çalışanlarının mevcut bilgilerini genişletmek ve yaşam boyu öğrenme olanaklarına maliyeti düşürerek ulaşmalarını sağlamak için uzaktan eğitim imkanları sunmaya ve bu yolda yatırımlar yapmaya devam ettikleri çok açıktır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2020” sonuçlarına göre, hanelerin %90,7'sinin evden internete erişim imkanına sahip olduğu belirtilmiştir. Bu oran bir önceki yılda %88,3 olarak açıklanmıştır. Verilere bakıldığında zaman, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunun ev ve iş yerlerinin genelinde internete erişim değil, uzaktan eğitim için teknolojinin etkili kullanılıp kullanılmadığı ve eğitimin kalitesi noktasında başladığı açıkça görülmektedir.

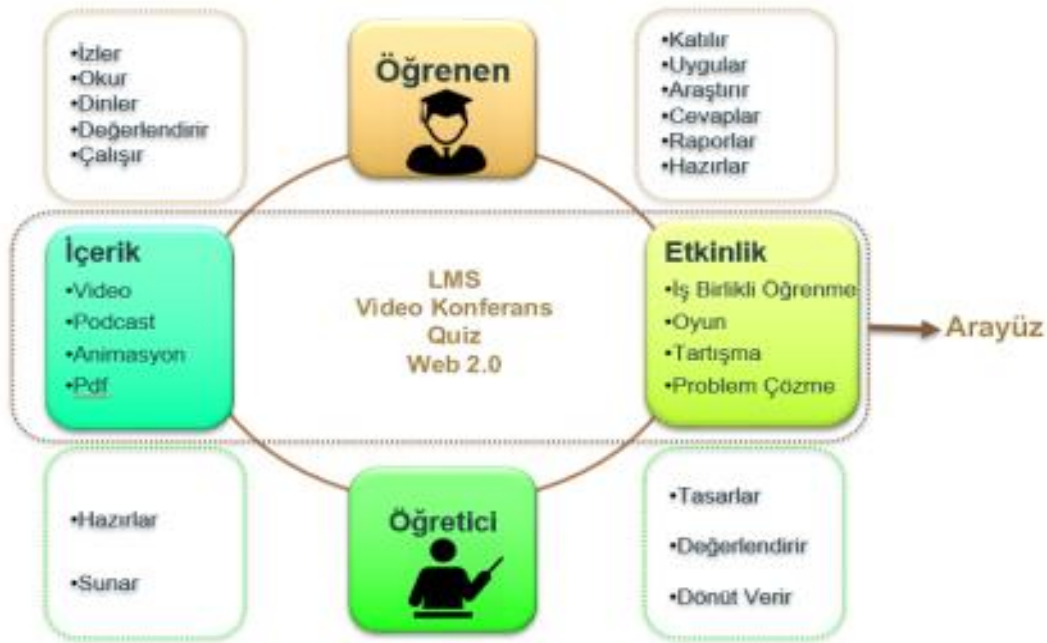
Uzaktan eğitimin ortaya çıkışındaki en önemli neden, eğitim sistemlerinin ve fiziksel okulların sürekli artış gösteren dünya nüfusunun gereksinimlerine cevap verememesi, her yaştan insana hayat boyu öğrenme imkanı sağlamak, pandemiden dolayı yüz yüze eğitim için bir araya gelmenin yarattığı sağlık problemleri ve buna bağlı olarak yeni eğitim sistemi arayışı ve ihtiyacıdır.

Uzaktan eğitim genel anlamda, mekân olarak birbirinden uzakta bulunan öğrencilere, teknolojik araçlarla ve uygulamalarla bilgilerin sunulduğu, zaman ve mekân esnekliğinin sağlandığı, öğretmen, içerik, diğer öğrenciler ve ortamlarla iletişim ve etkileşime imkan sunan eğitim-öğretim sistemidir (Karaman ve Karabey, 2020).

Pandemi sırasında şahit olunan olaylardan birisi de, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasında yapılan karşılaştırmalar olmuştur. İster uzaktan ister yüz yüze eğitim olsun, asıl odak noktası, eğitimin sunumunda ve içeriklerinde kalitenin sağlanmasıdır (Bozkurt, 2020).

Uzaktan eğitimin işleyiş ve yapısı öğrenci, öğretmen ve iletişim metodu olmak üzere üç alt bileşenden oluşmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu, öğrenme süreçlerini yöneten bir role sahipken, öğretmenler süreci yöneten, yönlendiren, öğretimi planlayan ve uygulayan bir role sahiptir. İletişim metodu ise öğretmen ve öğrenciler arasında bulunan fiziksel mesafenin kapatılmasında rol oynayan çeşitli medya desteği, diyalog ve etkileşimi sağlamaktadır (Anderson ve Garrison, 1998; Moore, 1989).

Uzaktan eğitim, öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiği açısından incelendiğinde, bu sürecin genellikle etkileşim ile temellendirildiği ve etkileşimin farklı bağlamlardan ele alındığı görülmektedir (Anderson ve Garrison, 1998). Sunulan uzaktan eğitim bileşenleri, birbirleriyle ne kadar etkileşimli olursa, öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarı, motivasyon, kalıcılık ve olumlu tutumları da o oranda artmaktadır. Aynı şekilde, kurulan etkileşimler sayesinde öğretmenler de öğrencilerin, öğrenme ortamlarındaki ilerleme durumlarını takip ederek, geri dönütler vermekte ve sunulan öğretim stratejilerinin uygunluğunu değerlendirebilmektedirler (Karaman ve Karabey, 2020).



Şekil 5: Uzaktan öğretimde canlı ders bileşenleri (Bölüm1, Karaman ve Karabey, 2020)

Önceki yıllarda e-Learning adıyla tanımlanan uzaktan eğitimin tanımı (Romiszowski, 2004), “tek başına, bireysel etkinlik veya katılımcı grup etkinliği” olarak tanımlanmış olsa da, teknoloji ve ihtiyaçlarla doğru orantılı olarak, hem eş zamanlı olmayan

(asenkron-esnek zamanlı) iletişim, hem de eşzamanlı (senkron-gerçek zamanlı) biçiminde uygulanabileceği ileri sürülmüştür.

	A-Bireysel Kendi Kendine Çalışma Bilgisayar Tabanlı Eğitim Öğrenme/Eğitim	B-Grup İşbirlikli Bilgisayar Aracılı Eğitim
ÇEVİRİMİÇİ ÇALIŞMA Senkron İletişim Eş zamanlı	İnternette surf yapmak, bilgiye ulaşmak veya (bilgi veya beceri) öğrenmek için websitelerine ulaşmak	Konuşma Odaları (Görüntülü veya görüntüsüz.) Elektronik Beyaz tahtalar- Sesli veya Görüntülü Konferans
ÇEVİRİMDIŞI ÇALIŞMA Asenkron İletişim Eşzamanlı Olmayan	Bağımsız Eğitim Yazılımı Kullanma İnternette belgeleri sonraki çalışmalar için indirmek	E-posta ile asenkron iletişim, tartışma konu listeleri veya Öğrenme Yönetimi Sistemi

Şekil 6: Uzaktan eğitimin yapılandırılmış tanımları (Temsili örnekleri ile birlikte Romiszowski, 2004, s. 2'den uyarlanmıştır)

Romiszowski'ye (2004) göre, uzaktan eğitim veya elektronik öğrenme; bireysel bir etkinlik içerebileceği gibi işbirlikli bir grup etkinliği de içerebilmektedir. Uzaktan eğitimde hem senkron (gerçek zamanlı veya eş zamanlı) hem de asenkron (esnek zamanlı veya eş zamansız) iletişim türleri kullanılabilir.

2.1.2. Eş zamanlı Olmayan/Asenkron Eğitim

Öğretici ve öğrenenlerin farklı zamanlarda farklı mekanlarda bulunduğu, diğer bir deyişle; öğrenenlerin, zaman ve mekândan bağımsız, e-posta ile iletişimin sağlandığı, eğitim içeriğine dosyaların indirilerek ulaşılabildiği, depolanabildiği, tartışma konu listelerinin paylaşıldığı ve öğrenenin kayıtlı videoları izleyerek içeriği takip ettikleri çevrimiçi eğitim ortamlarıdır.

2.1.3. Eşzamanlı/Senkron Eğitim

Öğretici ve öğrenenlerin aynı anda farklı ortamlarda, sanal sınıfta toplanarak, birbiriyle sesli, görüntülü iletişim kurabildikleri, sohbet odalarında, anlık mesajlaşma kutuları, elektronik tahta aracılığıyla etkileşim sağladıkları, bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır.

Uzaktan eğitim, öğrencilerin bulundukları ortamdan eğitimini alması, eğitimde maliyetin azalması ve fırsat eşitliği gibi birçok fayda sağlamaktadır. Asenkron- eş zamanlı olmayan, diğer bir deyişle, kayıt altına alınan eğitim kullanılarak yapılan dersler, anlaşılamayan konuların istendiği kadar tekrar edilebilmesi esnekliğini sağlarken, Senkron- eşzamanlı dersler ise yüz yüze eğitime en benzer şekliyle öğretmen-öğrenci iletişimini, öğrenci-öğrenci paylaşımını sağlaması, öğrencilerin anında soru sorabilme, hataları olduğunda anında dönüt alabilme imkanı sağladığından, motivasyonu ve verimi en üst düzeye çıkarmaktadır.

Bozkurt (2020), pandeminin en üst noktalara ulaştığı ve eğitimin kesintiye uğradığı dönemlerde sorunların salt teknoloji odaklı (bilgisayar, tablet gibi) çözümlerle çözülemeyeceğini, soyut teknolojilerin (eğitsel kuramlar, yaklaşımlar, stratejiler) desteğinin de gerekli olduğunu belirtmiştir. Yeni yüzyılda öğretmen ve öğrencilerin sahip olması gereken beceriler değiştiği için, 21. yüzyıl becerileri, eğitimin hedeflerine ve yeni çağın gereksinimlerine göre tekrar tanımlanmalıdır (Bozkurt, 2020).

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme 2000’li yıllarla birlikte Türkiye’de gündeme gelmeye başlamış, mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve resmi eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan, örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini

kapsayan geniş bir kavramdır. MEB'e bağlı kurulan Hayat Boyu Öğrenme adındaki Genel Müdürlük, çalışmaları tek merkezden yürütmek için kurulmuştur.

1970'lerde UNESCO'nun politikası olan yaşam boyu öğrenme 1970'ler ve 1980'lerde, OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler arasında “sürekli eğitim” kavramı olarak yaygınlaşmıştır. Yaşam boyu eğitim, eğitim sistemlerinin veremediği ve karşılayamadığı kimi niteliklerin varlığının farkına varılmasını, en önemlisi de bir önceki asrın okula yüklediği anlamları değiştirmeyi hedeflemiştir (Güleç vd., 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramının daha önce ortaya atılan eğitim kavramlarından farkı, bireyi merkez alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman dilimine sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamasıdır (Güleç vd., 2012).

Pandemi döneminde tecrübe edilmiş olan uzaktan eğitim, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin eğitime yansımaları, bu gelişmelerin sadece pandemi dönemine özel bir eğitim şekli olmayacağını, eğitim anlayışının bundan sonraki yıllarda da Hibrit Eğitim diğer adıyla Karma Eğitim olarak kalıcılığını koruyacağını, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olacağını sinyallerini vermiştir. Eğitimin çekirdeğini oluşturan sınıfların, yeni yüzyılın becerileri ile kaynaşması gereken ilk ortamlar olduğunu kanıtlamıştır.

Geleneksel eğitim, öğrencilerden sadece başkalarının başarılarını ve fikirlerini ezberlemelerini ve hatırlamasını istese de, günümüzde öğrenmenin pasif değil, aktif bir süreç olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme bilinciyle bu süreçte aktif olarak katılması gerekmektedir (Atik, 2008).

Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yapıcı çözümler üretebilmek, karşılaşılan yenilikleri mevcut bildikleri ile harmanlayarak yeni yaklaşımlar geliştirebilmek için öğretmen ve öğrencilerin, Yaşam Boyu Öğrenme felsefesini hayatlarının bir parçası haline getirmeleri gerekmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitim yetersiz bulunduğu ve gelişen toplumun gereksinimlerini karşılamadığı düşünüldüğü için benimsenmesi kolay olmuştur. Bu yüzden örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan kısımların giderilmesi veya keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak görülmüştür (Berberoğlu, 2010).

Öğretmenler, eğitimde hali hazırda uygulanmakta olan reform çabalarında önemli değişim unsurları olarak görüldükleri için, kendilerinden okulların, sınıfların ve öğrenci inanışlarının şekillendirilmesinde anahtar bir rol oynamaları beklenmektedir. Bu düşünceye zıt bir şekilde, bazı öğretmenler, daha derin anlayış seviyelerine rağmen modası geçmiş öğretim biçimlerine bağlılıkları nedeniyle değişimin önündeki başlıca engeller olarak görülürler. Pek çok reformcunun savunduğu, öğretme ve öğrenmeye yönelik yeni yapılandırmacı yaklaşımlar, öğretmenlerin inandıklarıyla çelişmektedir. Öğretmenler bir dizi konu hakkındaki görüşlerini yeniden düşünmeye istekli olurlarsa, yaşam boyu öğrenme felsefesiyle sorunların üstesinden de gelebilirler (Prawat, 1992).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşadığı süreçte geliştirmesini felsefe edinmiş devamlı bir süreçtir. Bu öğrenmeye açık bir tutum sahibi olmaktır: “bireyin merak ve kişisel güdülerinden kaynaklı yeni bilgiler arama isteği” olarak tanımlanmaktadır. Bu değiştirilmeye değil, değişmeye açık ve istekli olmak anlamına gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireyin toplumda var olduğu her ortamda karşılaştığı durum ve yeniliklere uyum sağlamasını, etkin şekilde katılmasını sağlamaktadır (Berberoğlu, 2010).

Nobel Fizik ödülüne layık görülen, son 30 yıldır eğitimi geliştirmek üzerine bilimsel bir yaklaşıma sahip olan Carl Wieman, öğrenmenin zorluğuyla ilgili 2020 Nobel Haftası Diyalogu öncesinde verdiği röportajda, öğretim yöntemleri, COVID-19'un bize öğrettikleri ve bilimsel bir düşünce biçiminden nasıl yararlanabileceğimiz hakkındaki

konusmasında, teknolojinin eğitimi geliştirmek için büyük fırsatlar sunduğunu ancak, bu fırsatların çoğunun iyi kullanılmadığını ifade etmektedir. Wilman (2020), bir grup öğrencinin önünde durup, onlara ders veren bir öğretmenin, karar vermek için bilgiyi uygulamayı öğrenmek bağlamında, öğretmede tamamen etkisiz olduğunu gösteren çok sayıda veri bulunduğunu, kaydedilmiş bir dersi öğrencinin evdeki bilgisayarında izlemesinin de çoğu durumda daha da az etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu, dijital öğretime geçişin bir dezavantajıdır. Ancak bu dönemin iyi yönlerinden biri, eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin geleceğin eğitimi, bugünün eğitim yöntemleri, hizmetiçi eğitime duyulan ihtiyaç konusunda bir arayış ve bir yönlendirme ihtiyacı hissetmiş olmalarıdır. Röportajında fizik ve eğitim alanının ortak yönüne değinen Wilman, şu sözleriyle mevcut yapıları farklı ve daha iyi bir yol katarak değişik bir sonuç elde edilebileceğini vurgular.

İster süper soğuk olduğunda atomların sahip olabileceği garip özellikleri keşfetmek olsun, isterse ben de dahil olmak üzere insanların bir şeyi öğretme yöntemlerinin aslında oldukça etkisiz olduğunu keşfetmek olsun, etkileşimli simülasyonları tanıtmak gibi farklı bir şey yaparak, öğrenciler aniden farklı ve daha iyi bir yol ile çok fazla şey öğrenebilirler. Eğitimin nihai değeri, daha iyi kararlar vermeyi öğrenmekle ilgilidir (Wilman, 2020).

Wilman'ın desteklediği gibi öğrenmeyi öğrenmek, karşılaştığımız duruma uygun kararlar alabilmek ve uyum sağlayabilmek yaşam boyu öğrenmek demektir.

2.2. Zenginleştirilmiş Eğitim

Zenginleştirilmiş eğitim bu çalışmada, sınıf içi /sınıf dışı ortamda sunulan ileri düzey, çeşitlendirilmiş, derinleştirilmiş, öğrencinin öğrenme biçimine uygun, aktif katılım sağladığı, bireyselleştirmeyi, öğrenen özerkliğini dikkate alan öğretilerdir. Zenginleştirilmiş Eğitim'de teknoloji, bilginin gerçek hayat ile ilişkilendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Üstün zekalı veya üstün yetenekli bireyler için hazırlanan içerik için kullanılan bu ifade, sınıf içeriğini anlayan ve daha yüksek düzeyde öğrenmeyi takdir eden öğrencilere

yöneliktir. Bazen, bu öğrenciler ders materyalini zorlayıcı olmadığı için okulda sıkılmış hissedebilirler. Zenginleştirilmiş eğitim, bilgi düzeylerine uygun daha çeşitli bir müfredat sunarak yardımcı olur.

İkinci dil öğrenme ortamları çeşitli fırsatlar içeren zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi merkezli bir yaklaşım sunarak öğrencilerin, farklı yollar kullanmasını ve düşünme süreçlerini devreye sokarak bilgiye ulaşmalarını hedeflemektedir. Bu süreçte, öğrencilerden bilginin farkına varmaları, örnekler bulmaları ve kendi öğrenme düzeylerine uygun görev ya da etkinlikleri tamamlamaları beklenirken, öğretmenlerden, öğrenciyi izlemesi ve sürece rehberlik etmesi beklenmektedir (American Psychological Association [APA], 1997; Brown, 2003; Cornelius White, 2007; McCombs, 2012; Schunk, 2012; Silberman, 1996, 2016 Akt., Uyar ve Doğanay, 2018).

2.2.1. Kalıcı Yüksek Etkili Öğrenme (High Impact Learning that Lasts-HILL)

Yaşam Boyu Öğrenme çerçevesinde değerlendirilen bir öğrenme modeli olan HILL, bugünün ve yarının toplumu için değer yaratmayı amaçlayan genç yetişkinlere ve yetişkinlere sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerinde ilham vermek, onları desteklemek, öğrenmenin geleceğini inşa etmek, mevcut sorunların tespiti ve programların geliştirilmesi diğer bir deyişle, mesleki gelişim, hizmetiçi eğitim kapsamında gerçek bir etki yaratmak için birçok olasılık içermektedir.

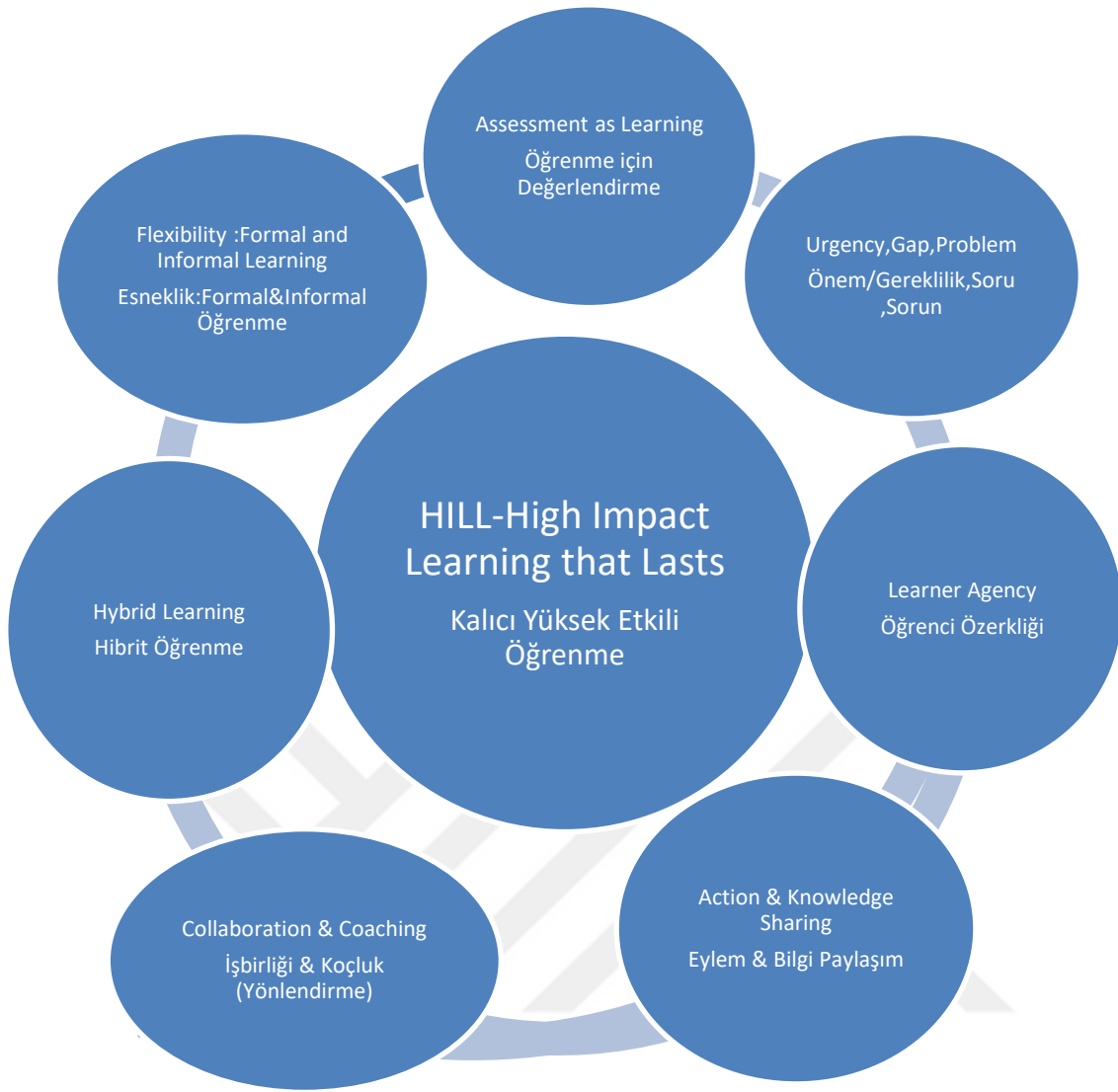
Öğrenme ve geliştirme uzmanı olan F. Dochy (2018), High Impact Learning that Lasts-HILL- Kalıcı Yüksek Etkili Öğrenme Modeli isimli bir eğitim modeli önermiş ve öğrenme sürecinin öğrenenler üzerinde nasıl uzun vadeli, etkili ve kalıcı olabileceği üzerinde 25 yıl süren bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymuştur. Yüksek Etkili Öğrenme Modeli bugünün ve yarının toplumu için yaşam boyu öğrenmek, değer yaratmak ve yetişkinlere öğrenme ve gelişim süreçlerinde ilham vermek, onları desteklemek için sunulan bir modeldir. Bu öğrenme programı, ister öğretmene ister

program geliştirme çalışanlarına, isterse yüksek öğrenimdeki yetişkinleri profesyonel yaşama hazırlayan öğretim görevlilerine olsun, öğrenmenin geleceğini inşa etmek için nasıl bir yol izlenebileceğini göstermeyi hedefleyenlere sunulabilecek bir eğitim modelidir. “Gerçek bir etki yaratmak, yeni bir düşünce tarzı gerektirmektedir” düşüncesinden yola çıkılarak ortaya konmuştur (Dochy ve Segers, 2018).

HILL Eğitim Modeli yedi yapı taşından oluşmaktadır. Bu yapı taşları hiyerarşik bir sıra takip etmemekle birlikte, her yapı taşı eşit derecede önem taşımaktadır. Yüksek Etkili Öğrenme modelindeki tüm yapı taşlarının aynı anda uygulanmaması, uygulama stratejisinin basamak basamak takip edilmesi tavsiye edilmektedir. İhtiyaca göre, HILL yapı taşlarının uygulama sırası derecelendirilebilmektedir. Yüksek Etkili Öğrenme bir eğitim ya da öğretme metodu değil, aslında, öğrenme programının etkisini geliştirmek için bir yoldur (Dochy ve Segers, 2018). Bu özelliği ile bu çalışmada yer alan öğretmen hizmetiçi eğitiminin şekillendirilmesi ve uygulanmasında, mevcut eğitim programının etkisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

HILL Eğitim Modeli yedi adet yapı taşı içermektedir:

1. Önem ve Gereklilik (Urgency)
2. Öğrenci Bağımsızlığı (Learner Agency)
3. Eylem ve Paylaşım (Action and Sharing)
4. İş birliği ve Koçluk (Collaboration and Coaching)
5. Hibrit Öğrenme (Hybrid Learning)
6. Esneklik (Flexibility): Formal ve Informal Öğrenme
7. Öğrenme için Değerlendirme (Assessment as Learning)



Şekil 7: Kalıcı Yüksek Etkili Öğrenme HILL Modeli, Filip Dochy, 2018
High Impact Learning that Lasts-HILL

1-Önem ve Gerekliklik (Urgency): Öğrencide katılım hissini ve içsel motivasyonu artıran tetikleyici bir etki yaratır. Aciliyet ve Gereksinim duygusu, katılım duygusunu ve içsel motivasyonu (güdülenmeyi) maksimum düzeyde tetikler. Bir problem ile konunun bağlanması, günlük uygulamalar kısacası, gerçek vakalar öğrenci tarafında bir sahiplenme duygusu yaratır. Bu öğrencilerde bir mücadele, meydan okuyuş hissi yaratır. Bu nedenle hizmetiçi eğitimlerin profesyonel uygulamalarla bağlantı kurması ve öğrenenlerle yapılacak projelerin veya görevlerin gerçek kişi ve kurumlarla ilişkilendirilmesi, profesyonel uzmanlardan danışmanlık alınması, gerçek durumlar üzerinde çalışılması ve çalışmalara öğrenenin bulunduğu kurum /okul ve ortamdan

başlanması ayrıca, otantik araçların kullanılması önerilmektedir. Öğrenenin verilecek bilgiye olan gereksinimini tanımlamak için o boşluğu deneyimlemesine, aciliyeti kendilerinin dile getirmesine ve son olarak öğrenenin sorunun nerede olduğunu, nasıl çözeceklerini ve bunun için ne yapılması gerektiğini kendilerinin bulmasına izin verilmelidir. Bunları öğrenene tecrübe ettirmek, hissettirmek, aciliyetini açıkça belirtmek ve bu boşluğu kapatmaya istekli olmasını sağlamak önem taşır.

Önemli noktalar:

- Eğitimin profesyonel uygulamalarla bağlantılı olması
- Verilen ödev ve projelerin gerçek kişi ve kurumlarla ilişkilendirilmesi
- Verilen görevlerin öğrenen tarafında bir sahiplik, aciliyet ve gereksinim hissi yaratması
- Gerçek durumlar kullanılması
- Öğretenin bilgiye ulaşmada, problem çözme yeteneklerinde ve çözüm bulmada öğrenene rehberlik etmesi ve örnek olması beklenir.

2-Öğrenci Bağımsızlığı (Learner Agency): Öğrenci bağımsızlığı belirli çerçeveler ve sınırlar dahilinde öğrencinin öğrenme sürecinin, akademik gelişiminin ve davranışlarının sorumluluğunu kendi seçimleri doğrultusunda sahiplenmesi, kendi eylemlerinden ve kendi akademik gelişiminden sorumlu olması ve öğrenme sorumluluğunu almasıdır. Öğrenen, öğrenme etkinliklerini seçmekte ve ihtiyacına yönelik olarak hangisini kullanmak istediği konusunda özgür bırakılmaktadır. Belirlenen sınırlar, önceden belirlenen kriterler gibi az sayıda ve net olmalıdır. Öğrenen bağımsızlığı vurgulanmalıdır.

Diğer bir deyişle, öğrenenler kendi kendilerine ne kadar seçim yapar ve karar verirlerse, öğrenmeye o kadar güdülenirler. Öğrencinin kendi öğrenme ve gelişiminin sorumluluğunu alması ve bu konudaki farkındalığı, öğrenme sürecinde otomatik olarak aktif katılımı beraberinde getirir (Dochy ve Mien, 2015). Öğrenen bağımsızlığı, bir

kişinin gün gün geliştirdiği bir düşünce yapısıdır, seçimlerden ibarettir. Öğrenme sürecinde yüzyüze ve online öğrenme etkinlikleri ve eğitim araçları olmak üzere öğrencilerin seçim yapabilecekleri esneklik ve çeşitlilik sağlanmalı ve bu süreçte neyin iyi gittiği neyin tekrar dikkate alınmasına yönelik öz yansıtma ve öz değerlendirme teşvik edilmelidir. Öğrenme sürecinde öğrenciye, belirli derecede sınırları çizilmiş, tercihler sunulmalı, öğrenci fikirleri ve tercihleri teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini açık ve net bir şekilde ifade etmelerine ve kendi ürünlerini ortaya koymalarına fırsat verilmelidir. Öğrenciye koçluk yapacak meslektaş veya öğretmenin tersyüz sınıf ortamı kullanması ve derslerin etkileşim gerektiren bölümlerini sınıfa taşıması önerilmektedir. Koçluk sistemi güvene dayandırılmalıdır. Akran ya da koç, eleştirel ancak yapıcı geri bildirimler vermeli ve hata yapmanın doğal ve sürecin bir parçası olduğunu açıklamalıdır. Hedefe gidilen süreç içinde, hedefi gerçekleştirmeye giden basamakların nasıl gittiği yönündeki geri bildirimler öz denetimli öğrenmenin önemli bir yönüdür (Dochy ve Mien, 2015). Değerlendirme sürecini yansıtan öz değerlendirme veya öğretmen/akran değerlendirmesinin süreçteki eksikleri gidermeye yönelik ve öğrenme kültürünün bir parçası olduğu öğrenen kişiye açıklanmalı ve yansıtılmalıdır. Mümkünse öğrenen ve koç ara dönemde kriterler üzerinden birlikte geçmelidir.

Önemli noktalar:

- Kendi öğrenme ve gelişim sürecinin sorumluluğunu almak
- Zihniyet veya tutum değişikliği
- Kendi projesinden sorumlu olmayı ve kendini yansıtmayı teşvik etme
- Eğitimlerde esneklik ve seçim özgürlüğü
- Bireysel ses ve seçim şansını teşvik etmek
- Sınırları sınırlı tutmak ve ters-yüz sınıf ortamı sağlamak

3-Eylem ve Paylaşım (Action and Sharing): Eylemde öğrenme, bilgi ve bilgi alışverişi mevcuttur. Öğrenen öğrenme sürecine ne kadar dahil olur ve ne kadar aktif katılırsa, içeriğe dair o kadar çok bilgi alışverişi yapar ve öğrenmenin etkisi ve kalıcılığı o kadar yüksek olur. En iyi öğrenme yaparak öğrenmedir. Bu araştırarak, üreterek, tartışarak veya uygulayarak olabilir. Ne kadar fazla bilgi paylaşımı yapılırsa, öğrenme şansı o kadar artar, bu da paylaşmanın önemini göstermektedir. Öğreten kişinin akran tartışmalarını ve etkileşimi teşvik etmesi çok kıymetlidir. Tartışma ve etkileşim her zaman bireysel yansıtmalardan başlamalı, küçük grup paylaşımları ile devam etmeli ve sınıfta yapılan tüm grup tartışmaları ve ardından yüz yüze ortamda tüm grup uzlaşmaları ile sonlanmalıdır. Yarak öğrenme, bireyler arasında, takımlar arasında ve takım içinde bilgi alışverişini içermekte aynı zamanda, gerçekçi ve devam eden ödevlendirmeler, tartışma ödevleri, ürün ortaya koyma ve araştırmayı gerektirmektedir. Öğrenme farklı yollarla pekiştirilir: Dersleri sorgulama/değerlendirme, yapılan iş hakkında geri bildirim verme, süreç hakkında tekrar değerlendirme yapma ve kalitenin artırılması. Paylaşım mümkün olan her şekilde, yüzyüze, çeşitli uygulamalarla veya online platformlarla pekiştirilmelidir. Akran, koçluk paylaşımı öğrenmenin anahtarını oluşturduğu için öğrencilerin mümkün olan her şekilde paylaşmasına fırsat verilmelidir.

Önemli noktalar:

- Öğrenmeyi yaparak pekiştirmek (Bilgilendirme, Yansıtma oturumları)
- Devam eden gerçekçi ödevlendirmeler (Tartışma/ Ürün ortaya çıkarma /Araştırma)
- Paylaşmayı, etkileşimi ve akran iletişimini teşvik etmek
- Bireysel yansıtma, küçük grup tartışmaları, bütün grup anlaşmaları
- Bilgi alışverişi (Bireyler ve takımlar arasında /takımlar içinde)
- Sınıf içinde öğretene değil yönlendiren olmak (Özellikle sürecin ilk tanıtım anafikir oluşturma, hedef belirleme ve son uzlaşma aşamalarında yüzyüze iletişim sağlamak)

4-İşbirliği ve Koçluk (Collaboration and Coaching): Takımlar halinde öğrenmek öğrenmenin etkisini arttırdığı için çok önemlidir. Öğretmen öğrenmeyi ne kadar küçük gruplar halinde organize edebilirse, öğrenmenin etkisi de o derece büyük olur. Bununla birlikte, öğretmenin ya da bir akranın koçluk yapması da eşit derecede önem taşımaktadır. Koçluk sistemi başlığı altında, bir süreç - sonuç takibinin ve gözlemin var olduğunun bilinmesi, öğrenen ve öğretmen, öğretmen ve denetçi, öğretmen ve öğretmen arasındaki işbirliğini, bilgi alış verişinin verimliliğini ve etkileşimi artırır. Koçluk sistemini, öğretmen veya bir akran tarafından sağlamak, yönlendirmek veya ardında bir takip sisteminin varlığı, sürece ve sonuca olumlu bir katkı sağlar. Her türlü yaş ve öğrenme ortamında koçluk, yapıcı ve hızlı geri bildirim, açık ve dürüst bir iletişim sağlar. İletişim ne kadar verimli olursa, öğrenmenin etkisi, motivasyon ve sorumluluk alma isteği de o kadar yüksek olacaktır. Koç, bir öğrenci için öğretmeni veya seçilen bir akranı olabileceği gibi, bir öğretmen için de meslektaş veya zümre başkanı denetçi/koç olabilir. Koç bir denetleme mekanizması olduğu kadar aynı zamanda bir motivasyon (güdülenme) kaynağı, öğrenenin bireysel farklılıklarını bilen, takım görevlerini planlayan, sorumlulukları dağıtan ve süreç içinde geri bildirim veren kişi olarak yer alır.

Önemli noktalar:

- Küçük gruplar içinde çalışmak
- Koç'un kalıcı olarak var olması
- Akranlarla veya meslektaşlar ile etkileşim
- Doğru zamanda koçluk
- Açık iletişim ve yapıcı geri bildirim
- Çoğalan sorumluluklar

5-Hibrit Öğrenme (Hybrid Learning): Hibrit Öğrenme, yüz yüze ve online eğitimin karışımı ve etkinlikler arasındaki optimal bir karışım olarak tanımlanmaktadır. Bu da,

öğrenenleri motive edebilecek düzeyde teknolojiyi ve etkileşimi bir arada kullanmakla ilgilidir. Bugün tüm öğrenmelerin harmanlanmış durumda olduğunu ifade eden Dochy (2018), çevrimdışı ve çevrim içi oranının, durumdan duruma farklılık göstermekte olduğunu ancak yalnızca bir tür karışımın etkili olduğundan bahsetmektedir. Bu da, online ve yüz yüze öğrenme arasında iyi düşünülmüş bir karışım olan “hibrit” öğrenmeyi tanımlar.

Hibrit Öğrenme rotasının her zaman, ilk ana fikri paylaşmak amacıyla gerçek, yüz yüze toplantı veya buluşma ile başlaması tavsiye edilmektedir. Değişim ve dönüşümün, öğrenmenin kapılarını açan en önemli anahtar olduğu belirtilmektedir.

Önemli Noktalar:

- Teknoloji ve etkileşim
- Bugünün karma/hibrit eğitim gereksinimi
- LMS-Öğrenme yönetim sistemlerinin kullanılması (Video, Konferans, Digital Etkinlikler, Internet, Applications, You-Tube...etc)
- Anafikrin her zaman yüz yüze verilmesi
- Online ve yüzyüze öğrenmeyi ihtiyaca göre değiştirip, dönüştürmek

6-Esneklik/Formal ve Informal Öğrenme (Flexibility): Esneklik, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ile ilgilidir. Öğrencilerin kendiliğinden ve plansız öğrenebilecekleri durumlar ne kadar çok organize edilebilirse, sınıf dışı öğrenmenin etkisi o kadar yüksek olur. Esneklik hem sınıf içi hem sınıf dışı öğrenme için alan açılmasıdır. Doğal ve kendiliğinden olan öğrenme çok kıymetlidir ve bu modelde, öğrenmenin plansız gerçekleştiği anlara açık ve istekli olmak esnekliği motive eder. İletişim anlarını teşvik etmek, öğrencilerin öğrenme hedeflerini şekillendirmesine ve her an, her yerde öğrenme fırsatlarını gören kişilere dönüşmelerini sağlar. Öğretmenler, tüm eğitim araçlarını

kullanarak beklenmedik ve artan görevlerle öğrencilerini sürekli zorlamalıdır. Bu sınıf dışı öğrenmeyi destekler ancak unutulmamalıdır ki, zaman ve görevler açısından kontrol edilmediği hissiyle iş yükünün artması öğrenmeye çok ufak bir yatırım anlamına gelir. Etkileşimi arttırmak, iletişim ve iş birliği için yapısal fırsatlar yaratır. Eğer etkileşim için zaman ve ortam ayarlanabilirse, o zaman etkileşim ve sınıf dışı öğrenme olanaklarını da çoğaltmış oluruz.

Önemli noktalar:

- Doğal ve kendiliğinden olan öğrenme çok değerlidir ve motive eder
- Esneklik doğal öğrenmeye ve plansız öğrenmenin olduğu anlara açık olmaktır.
- Günlük, tesadüfi öğrenme anları için yer ayırmak
- Yapılan yanlışları tartışmak
- Fikir alışverişi ve tartışma anlarını desteklemek
- Beklenmeyene izin vermek
- Etkileşimi teşvik etmek
- Katılımı geliştirmek

7-Öğrenme için Değerlendirme (Assessment as Learning): Öğrenme ve değerlendirmenin, öğrenme süreci boyunca bütünleştirilmesi, diğer bir deyişle, değerlendirmenin bir amaç değil, bir araç olarak tanımlanmasıdır. Değerlendirme, dönem sonundaki son sınav değil, öğrenme sürecinin gerçek zamanlı ve tamamlayıcı bir parçası olmalıdır. Bu da sınava ihtiyaç duyulmayacak şekilde birbirine entegre edilmesi anlamına gelmektedir. Değerlendirmenin amacı, öğrenmeyi teşvik etmek için öğrenme süreci konusunda öğrenciyi bilgilendirmek ve içsel güdülenmeyi arttırmaktır. Değerlendirme, bir sonuç değil, öğrenme sürecinin analizi olmalıdır. Değerlendirme için öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve ortak değerlendirme gibi alternatif süreç değerlendirme yolları üretilmelidir. Öğrencinin sürece katkısı ile ilişkilendirilmelidir.

Unutulmamalıdır ki, stres öğrenmeyi engeller. Uzun bir dönemi hatırlayıp hatırlamadığını ölçen bir final sınavı gibi sınavlardan kaçınılmalı (son değerlendirme/summative assessment), bunun yerine öğretmenin sürekli, yapıcı ve geliştirici geri bildirim sağladığı ve öğrencilerin öğrenmesini gözlemlemeyi hedefleyen sınıf içi tartışmalar, sunuşlar, proje, portfolio, haftalık quizler, 1dk. konu üzerine konuşma, iki aşamalı bireysel/takım değerlendirmeleri veya öz değerlendirme...vb(süreç değerlendirme/formative assessment), biçimlendirici değerlendirme yöntemleri seçilmelidir. Öğrenme sürecinde kullanılacak değerlendirme kriterleri öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.

Önemli noktalar:

- Öğrenme ve değerlendirmenin bütünleştirilmesi
- Öğrenme süreci içinde gerçek zamanlı değerlendirme
- Grup ve bireysel değerlendirme yöntemleri
- İlerleme hakkında öğreneni bilgilendirme ve yapıcı geri bildirim verme
- Sürece odaklanmak ve içsel motivasyonu arttırmak
- Klasik final sınavı değerlendirmesinden kaçınmak, öz değerlendirme (360 derece geri bildirim), akran-ortak değerlendirmesi yapmak
- Kriteri öğrenenlerle birlikte belirlemek
- Çeşitli verilere dayanarak değerlendirmeye varmak

Arikan vd. (2022) “Framing the Effects of High-Impact Practices from a High-Impact Learning Perspective- “Yüksek Etkili Uygulamaların Etkilerini Yüksek Etkili Öğrenme Perspektifinden Çerçevelemek” isimli alanyazın tarama makalesinde, yüksek etkili uygulamalara ilişkin 56 makaleyi incelemiş ve hangi HILL yapıtaşları yüksek etkili uygulamaların öğrenme ortamındaki etkisini açıklar? sorusuna yanıt aramışlardır. Bu ilk sistematik alanyazın taraması sonucunda, sadece Yüksek Etkili Uygulamaların bile öğrenme süreci üzerinde eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği başta olmak üzere

problem çözme becerileri, motivasyon, sorumluluk, yönetim becerileri, kişisel gelişim, bilgi transferi, akademik başarı ve katılım... gibi 18 farklı olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yüksek Etkili Uygulamalar, öğrencinin verilen bilgiyi aklında tutması ve derse katılım oranını arttırmayı amaçlayan öğrenme ve öğretmen uygulamalarıdır. Öğrenen özelliklerine, kurumun önceliklerine ve bağlamlarına bağlı olarak farklı formlarda olabilirler. Yüksek Etkili Öğrenme Uygulamalarının etkileri, eğitim, kimya, psikoloji, matematik, tarih, sosyoloji... vb yüksek eğitim kurumları da dahil olmak üzere birçok farklı meslek alanında araştırılmış ve çalışmalar sonucunda farklı geçmişe sahip üniversite öğrencileri üzerinde çeşitli olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, öğrenme uygulamalarına olan katılımını ve giderek artan katkılarını değerlendirmeyi mümkün hale getirmiştir (Kuh, 2008 Akt., Arıkan vd., 2022).

Araştırmacıların, sadece İngilizce yazılmış makaleleri incelemiş olmaları çalışmanın sınırlılığı olarak belirtilmiş, HILL yapıtaşlarının öğrenme çevrelerindeki etkisi üzerine diğer demografik geçmiş, farklı başarı düzeyleri ve dillerde yapılan çalışmaların da incelenmesi öneri olarak eklemiştir. Belirtilen sınırlamalara rağmen, mevcut inceleme Yüksek Etkili Öğrenme Uygulamalarının öğrenme ortamındaki etkilerinde HILL yapıtaşlarının rolüne ilişkin net bir bakış sunmaktadır. HILL yapıtaşları, öğrenme sürecini daha kalıcı, daha etkili hale getirirken, öğrenme kalitesini de yükseltmektedir. Bu alanyazın taramasının sonuçları, öğrenme sürecini yeni yaklaşımlarla daha çeşitli ve etkili bir yolculuğa çevirmek isteyen tüm eğitimci ve araştırmacılar için temel oluşturabilir niteliktedir.

2.2.2. Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenci merkezli bir öğretimi benimseyen zenginleştirilmiş eğitim, öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi sunarak, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, seçim ve hedefleri üzerinde yoğunlaşarak onları, öğrenme sorumluluklarını alma ve öğrenmelerini etkileyen

kararları verme aşamasında, öğrenme sürecine aktif olarak katan bir süreç olarak açıklanmaktadır (Benson, 2012 Akt., Uyar ve Doğanay, 2018).

Weimer (2002), öğrenci merkezli bir öğretim süreci için aşağıdaki özellikleri ifade etmiştir:

1. Öğrenci ve öğretmen öğrenme süreci ile ilgili kararları birlikte alırlar. İçerik, öğrencinin öğrenme becerilerini ve farkındalığını geliştirir.
2. Öğrencilerin motivasyonunu arttıran, kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturur.
3. Performans değerlendirme etkinlikleri, öğrenmeyi pekiştiren, özdeğerlendirme ve akran değerlendirme fırsatları tanır.

Çeşitli araştırmalar, öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımının diğer öğretim yöntemlerinden çok daha üstün olduğunu defalarca ortaya koymuştur. Bu tür bir yaklaşımı benimseyen zenginleştirilmiş eğitim, öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi sunarak, öğrencilerin “yapabilirim” tutumunu geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, özerk, aktif öğrenmeye de olanak sağlar. Olumlu psikologlara göre özerklik, motivasyonun anahtarıdır.

Günümüzün öğrencileri, çok küçük yaşlardan başlayarak, günlük yaşamlarının bir parçası olan dijital dünya ile günlük bir rutin olarak etkileşim içinde öğrenmekte ve eğlenmektedirler. Bir çocuğun okul çağına gelene kadar teknoloji ile tanışmış ve nasıl kullanacağını biliyor olması çağımızın bir gerçeğidir. Bugünün eğitimcisi için bunun anlamı, öğretmenin doğrudan öğretimden çıkıp, araştırmaya ve iş birliğine dayalı öğrenmeye açık olması ve bu yolda çoktan mesafe almış, teknik olarak donanımlı bir genç grubuna, geleceğin yetişkinlerine öğretmenlik yaptığının farkında olmasıdır.

Pek çok düzeyde, öğrenciler muhtemelen teknoloji hakkında öğretmenlerinden çok daha fazlasını bilmelerine rağmen, yaşları ve tecrübeleri gereği, kilit bir bileşenden yoksundurlar. Bu da, onları başkalarıyla iletişim kurmaya, çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlamaya, bakış açılarını genişletmeye ve gerçek dünyadaki problemleri çözmeye hazırlayacak olan süreçleri öğrenmektir (Plazyk, 2017).

OECD (2021) tarafından yayınlanan Öğrenme Pusulası 2030 belgesinde de belirtildiği gibi ergenlik kırılganlık değil, sorumluluk ve farkındalık duygusunu geliştirme zamanı olarak görülmelidir. Öğrenciler, öğrenmelerinde özne olup, öğrenme sorumluluklarını aldıkları zaman ve dahası, öğrenme ve karar verme süreçlerinde aktif bir rol oynadıkları zaman, öğrenmek için daha fazla motivasyona sahip olabilirler. Bu eğitim anlayışıyla öğrenciler, öz denetim, öz yeterlik, sorumluluk, iş birliği, sürece katkıda bulunma, problem çözme ve uyum sağlama becerilerini öğrenebilirler.

Erken gelişim, bilim adamlarına göre ergenliğin 10-14 yaş aralığı, beceriler ve olumlu alışkanlıkları geliştirme fırsatı için kritik bir an olarak seçilmiştir çünkü bu yaşta kendini tanıma, düşünme ve sorunları çözme yeteneği oluşur. Erken ve orta ergenlik, daha geniş sosyal bağlam, akranlarla ve aile dışındaki diğer bireylerle yeni beceriler uygulama motivasyonunu oluşturduğu çeşitli durumlar sağlar. Beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi, bir çocuğun artan kimlik duygusunun gelişimi için kritik olarak kabul edilir. Liseye geçiş ise, öğrenciler için hem akademik hem de sosyal açıdan zorlu bir süreçtir. Ortaokuldan (5.-8. sınıf) lise son sınıfa kadar (9.-12.sınıf), problemlerle başa çıkma stratejileri, planlama, zaman yönetimi, problem çözme ve karar verme becerileri, öğrencilerin hayata başarılı bir geçiş yapmalarında etkili olduğu belirlenen faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmacılar, bu becerileri ve kendilerini geliştirmeleri için öğrencilere fırsatlar verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Vineet, 2013).

Yabancı dil öğrenmeye olan eğilim açısından yaş grupları incelendiğinde, bilimsel araştırmalar daha ileri yaşlarda yabancı dil öğrenmeye başlayanların, yabancı dili daha kolay öğrendikleri düşünülen, küçük yaşlardaki çocuklara nazaran daha avantajlı olabileceğini göstermektedir. Hayatın farklı yaşlarında dil öğrenmenin avantajlarını vurgulayan Sorace (2018) 1-3 yaşlarındaki çocukların değişik aksanları çabuk öğrenip taklit etmelerine karşın, yetişkinlerin konsantrasyon sürelerinin daha uzun olması, okuma yazma bilmelerinin hem yabancı dilde hem de ana dilde kelime dağarcığını devamlı genişletme şansı verdiğini ifade etmektedir.

Edinburgh Üniversitesi'nde “İkidiillilik Merkezi” yöneticisi Gelişimsel Dilbilim Profesörü Antonella Sorace, yaş ile her şeyin kötüye doğru gitmediğini, öğretmenin kurallara dikkat çektiği "Fark Etme" hipotezinde yaş ilerledikçe dil öğrenme becerisinin de gelişmekte olduğunu ifade etmektedir. Küçük çocukların hafıza kapasiteleri ve odaklanma süreleri ile bilişsel becerilerini kontrol güçleri sınırlı olduğu için bu becerileri de sınırlıdır.

2.2.3. Fark Etme Hipotezi

“Yabancı dil öğretiminde 2.dil edinimi öncelikle öğrencinin öğrendiği bilginin farkına varmasıyla başlamaktadır” görüşü ile 1990 yılında “Fark Etme” Hipotezini öne atan Schmidt (2010), yabancı dil sınıf ortamlarında, ikinci dil ediniminde bir öğrencinin girdiyi bilinçli olarak fark etmedikçe, dil becerilerini geliştirmeye devam edemeyeceği veya dil özelliklerini kavrayamayacağını savunmaktadır.

Girdinin, öğrenci tarafından farkedilmedikçe dil öğrenme için bir edinim haline gelmeyeceğini savunan Fark Etme Hipotezi, yaklaşık 20 yıldır gündemde olup, deneysel çalışmalar üretmeye devam ederken, 2.dil pedagojisinde, konferanslarda ve tartışmalarda tavsiyeler olarak yerini almaktadır. Hedef dilin ediniminin büyük ölçüde öğrencilerin neye dikkat ettikleri ve neyin farkında olduklarına göre yönlendirildiğini savunmaktadır. 2.dili öğrenen her birey, dikkatlerini verdikleri ve dikkatlerini çeken şeyleri daha kolay

öğrenirler. Ayrıca, 2.dil girdisinde, bireyin dikkatini çeken ve farkına vardığı şeyler, kişinin motivasyon, eğilim ve dil geçmişi gibi kişisel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına bağlı olarak işlenmektedir (Schmidt, 2010).

Farkındalık, bu çalışmada, zenginleştirilmiş eğitimin ve 2. dil edinme sürecinin temel başlangıç noktalarından birisidir. Öğrenenin, öğrenmek veya geliştirmek istediği hedef dile, bilgiye ihtiyacı olduğunu farketmesi, güdülenmesi, öğrenme sürecine bilinçli katılımı, devamlılığı ve farkındalığı bilişsel süreçlerinin hazırbulunuşluğunu ifade eder.

Öğrenme sürecinde dikkat ve farkındalığın sahip olduğu rolü ve önemi benimsemek ise öğretmenlere daha fazla sorumluluk vermektedir (Ünlü, 2015). Öğrenenlerin farkındalık düzeyleri ile yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığı ise bazı araştırmacılar tarafından incelenmiş, Qui ve Lapkin (2001) öğrenenler ne kadar yetkin olursa, kendilerindeki bilgi boşluğunu fark etmelerinin onlar için o kadar kolay hale geldiğini iddia etmişlerdir.

Tamamlayıcı bir kavram olan “Fark Etme Hipotezi” hedef dilde öğrencinin girdiye katılımı ve farkındalığını gerektiren “bilinçli” bir farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Schmidt ve Frota, 1986). Başka bir deyişle, öğrenenin girdinin farkında olması, girdiyi işleyebilmek için aktif katılım sağlaması anlamına gelir ki bu da girdinin edinilmiş olduğunu bize gösterir.

Özellikle, eğilim, fark etme ve 2.dil edinimi arasında çeşitli teorilerin farklı ilişkiler sunduğunu ifade eden Schmidt (2010), bir teoriye göre, çocukların anadil edinimi ve yetişkinlerin 2.dil öğrenimi arasındaki temel farkı, çocuğun ilk dil ediniminin, eğilimlerdeki farklılıklardan etkilenmeyen “örtük öğrenmeye” bağlı olması, yetişkinin hedef dili öğrenmesini ise eğilimlerden etkilenen “açık öğrenmeye” bağlı olması ile açıklamıştır (Bley Vroman, 1989; Krashen, 1981; Reber, 1993 Akt., Schmidt, 2010).

Fark Etme Varsayımı'na (Schmidt, 1990) atıfların yapıldığı Biçime Odaklı Öğretim, “hedefi anlam ya da iletişim olan yabancı dil derslerinde rastlantısal olarak ortaya çıkan dil öğelerine açık bir biçimde öğrencinin dikkatini çekmeyi” (Long, 1991, s. 46 Akt., Peçenek, 2014) içermektedir. Biçim Odaklı Yönlendirme “odaklanma” kavramıyla bilişsel süreçlere işaret etmektedir. Fark etme Hipotezi'nin 2.dil ediniminde ağırlıklı olarak yüzey formlarıyla ilgilenmesine, dilbilgisi öğelerine odaklanmasına ve birçok çıkarımı olmasına rağmen, Fark Etme Varsayımı bu çalışmada, öğreneni yönlendirme çalışması ve zenginleştirilmiş eğitim içeriğini ve etkilerini fark etme olarak ele alınmıştır.

2.2.4. Zenginleştirilmiş Eğitim İfadesi

Sanderson ve Greenberger (2010, s. 1) zihinlerimizdeki en büyük engelin, okulların neye benzediğine yönelik anımsamalarımız olduğuna dair önyargıyı şu şekilde ifade eder:

Aramızda okul yöneticisi olanların “bir okul böyle görünür ve bu sistem böyle işler şeklinde güçlü bellekleri vardır. Sistemin kendisi ise değişime karşı çok dirençli bir şekilde tasarlanmıştır. Diğer yandan, yeniliğin ve değişimin öğrencilerimizi çok doğal bir şekilde bulacağı kesindir. Eğer biz öğrencilerimizi okulda tutmak istiyorsak, ki buna mecburuz, bu yenilikleri, uyarlamaları yapmak zorunda kalacağız. Asıl mesele şudur ki, biz yapmazsak bunu öğrenciler yapacaklar.

Cırık (2016), akranlarından bilişsel olarak daha ileri düzeyde oldukları için örgün eğitimin yetersiz kaldığı düşünülen üstün zekalı çocukların eğitimine ve bu soruna bir çözüm olarak görülen uzaktan eğitime değinmiş, uzaktan eğitiminin içeriğini “öğrencinin teknolojiye ve sanal olarak birçok eğitim ortamına ulaşabilmesi” olarak tanımlamıştır.

“Her bireyin doğuştan getirdiği ve daha sonra çevrenin etkisiyle şekillenen özellikleri farklıdır ve her birey kendine özgü nitelikler taşımaktadır. Dolayısıyla her bireyin eğitim gereksinimleri de farklılık göstermektedir” (Özgür, 2013 Akt., Cırık, 2016). “Öğrencilerin derslerde sıkılması, okuldan soğuması, okula ilk başladığı günkü heyecanı ile devam edememesinin en temel nedenlerinden biri, eğitimin tek düze olmasıdır” (Sak, 2014 Akt., Cırık, 2016).

Birçokları için tek okul modeli, aşına oldukları model olan, öğretmenin sınıfta bir grup öğrencinin önünde durup ders anlattığı, geleneksel öğretmen merkezli öğretim modelidir. Bu modelde öğrenciler doldurulacak kaplar olarak algılanır. Online eğitim ortam ve platformlarının bu modeli nasıl taklit edeceğini düşünür ve güvenmezler (Sanderson ve Greenberger, 2010).

Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi ve eğitim içeriği üzerine yazılmış “Uzaktan eğitimin üstün zekalı öğrencilerin eğitimindeki yeri” isimli makalesinde Cırık’ın (2016), o dönemin “Uzaktan Eğitim” ifadesi ile kısmen ve belli özellikleriyle bugünün “Zenginleştirilmiş Eğitim” ifadesini tasvir etmeye çalıştığı görülmektedir.

Thomson (2010, s. 35), uzaktan eğitimde her öğrencinin öğrenme biçimine uygun içerik hazırlanmasının ve eğitim programını bireyselleştirmenin, örgün eğitime göre daha pratik, kolay ve etkinliklerle gerçekleştirilebildiğini ifade etmektedir (Akt., Cırık, 2016).

Dil edinimi ve dil gelişimi teorileri konusunda uzmanlaşmış bir dilbilim uzmanı olan Krashen, Anlaşılabilir Dil Hipotezi ile ikinci dil ediniminin günümüz teknolojisi ile nasıl gerçekleşebileceğini açıklamıştır. Bu hipoteze göre, öğrenci, dil becerisinin şu andaki aşamasının bir adım ötesinde olan bir seviyede “anlaşılabilir girdiler” aldığı anda dil edinimi ‘doğal düzen’ boyunca gelişmekte ve ilerlemektedir. Bir öğrenci “i” aşamasındaysa, edinim “i + 1” seviyesine ait “Anlaşılabilir Girdi” ye maruz kaldığında gerçekleşmektedir. Öğrenenlerin hepsi aynı anda aynı dilsel yeterlilik düzeyinde olamayacağından, Krashen, doğal iletişimsel girdinin her öğrenci için bir ‘i + 1’ seviyede anlamlı giriş sağlanmasının bir program tasarlamının anahtarı olduğunu öne sürmektedir. Ancak bunun bireysel ilerlemelerin her birinin ayrı ayrı kaydedildiği bir yazılım tarafından takip edilebilir olduğunu ifade etmiştir (Duyar, 2019).

Krashen, “Anlaşılabilir girdi” ifadesiyle, öğrencinin mevcut anlama yeteneği ile anlayabileceğinden bir miktar daha ileri düzeyde, “zorlu ancak başarılabilir” bir dil seviyesini tanımlamıştır. Anlaşılabilir girdi +1 düzeyi ile öğrencinin ikinci dil ediniminin başarıya ulaşabileceğini savunan Krashen, girdinin sadece i düzeyinde olursa öğrenciyi hiç zorlamayacağını ancak, +2 düzeyinde olursa öğrenciyi fazla zorlayacağı için öğrencinin motivasyonunu kaybedebileceğini, bunun da dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu durumda i+ 1 değeri öğretmen veya dijital uygulamalardaki seçenekler tarafından belirlenebilir. Günümüzde okuyanın seviyesine

göre metinleri ayarlanabilen eğitim amaçlı dijital uygulamaların olması, bu uygulamaların eğitim sistemine entegre edilebileceği ve yaygınlaşacağı umudunu yeşertmektedir.

Örgün eğitimde bir öğretmenin, her bir öğrencinin öğrenme biçimine göre içerik hazırlayıp sunması mümkün olmadığından, uzaktan eğitim veren bir sanal platformda farklı öğrenme stillerine uygun içerik bulmak çok daha kolay olmaktadır. Örneğin, uzaktan eğitimde bir konu sadece yazılı olarak değil, animasyon, ses kaydı, slayt ya da video anlatımı gibi yöntemlerle de sunulabilmektedir (Chen vd., 2013, s. 173).

Günümüzde eğitim, bilgisayar, akıllı tahta, internet, tablet gibi teknolojik imkanlarla, hemen hemen tüm eğitim kademesindeki öğrencilerin kolaylıkla erişebileceği eşit bir düzeye gelmiştir. Geçmişte sadece uzaktan eğitimin sağladığı imkanlar, bugün yüzyüze eğitimde de hemen hemen her sınıf ortamında ve evlerde, öğretmen ve öğrencilere hizmet eder duruma gelmiştir.

Zenginleştirilmiş Eğitim, asıl amacı “üstün zekalı ve üstün yetenekli” bireylerin eğitimi için düşünülmüş ve tasarlanmış bir kavram olsa da bugün her öğrenci için yaratılması gereken, her öğrencinin eşit eğitim hakkı gereği sağlanması gereken eğitim ortamlarını barındırır. Yakın geçmişte sadece üstün zekalı öğrenciler için hedeflenen eğitim koşulları, pandemi ve uzaktan eğitim tecrübesi ile bugün tüm sınıflarımızın yüzyüze veya hibrit eğitim ortamlarında kolaylıkla erişim sağlayabileceği imkanlar haline gelmiştir.

Tomlinson (1997) üstün yetenekli öğrenciler için hem derinlik hem de farklı bir soluk içeren bir müfredat için mücadele edilmesinin, onların her gün yeni bir şeyler öğrenmek için büyümelerine olanak tanıdığını ve içerik, süreç ve ürünün giderek daha zor hale geldiği, açık uçlu ve yönlü görevlere maruz kalmalarını sağlayan, yüksek derecede bir zorluğu yansıtması gerektiğini savunur. İlerleme hızı, bireyin ihtiyaçlarına ve öğrenme hızına göre ayarlanmalı, uygun olduğu zaman ve yerde konu ve/veya sınıf seviyesine dayalı hızlanmaya izin vermelidir (Tomlinson, 1997 Akt., Sanderson ve Greenberger, 2010, s. 52).

Akademik olarak yetenekli öğrenciler derinliği ve belli bir karmaşası olan müfredatlara fazlasıyla ilgi duyar ve bilgiyi toplama, organize etme, verilerin analizi, sentezlemesi ve ardından bilgiyi başkalarına iletmede çok başarılıdırlar. Online öğrenme ortamları, üstün yetenekli öğrencilere özgün, izleyicilerle paylaşılacak içeriğin oluşturulması ve üretilmesinde çeşitli teknolojileri entegre edebilecekleri öğrenme fırsatları sunar (Sanderson ve Greenberger, 2010, s. 62).

“Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin alması gereken eğitimin, öğrenci merkezli olması gerekmektedir çünkü üstün zekâlı öğrenciler bir konuyu sunuş yoluyla öğrenmekten ziyade, buluş yoluyla öğrenmeyi tercih etmektedirler” (Nugent, 2001, s. 41; Siegle, 2005, s. 34 Akt., Cırık, 2016).

Chen vd. (2013), Sanderson ve Greenberger’in (2010) ve Cırık’ın (2016) yakın geçmişte, “online öğrenme” gibi genel bir başlık altında aslında, “zenginleştirilmiş eğitimi” tasvir ettiği anlaşılmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılmasının temel amacının ise, örgün eğitimdeki sınırlılıkların üstesinden gelmek, güçlükleri ortadan kaldırmak, eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırırken, her öğrenci için öğrenim gördüğü konuda yönlendirme yaparak, gidebildiği ölçüde fırsatlar yaratmak ve eğitimi farklılaştırmak olduğu söylenebilir.

2.2.5. Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi

“Bir dili öğrenen bireyin, hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini kazanması için insanın temel yetileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen bir düzeye ulaşması ve hedef dilin yapı, telaffuz ve sözcük bilgilerine hâkim olması beklenmektedir” (Doğan, 2008).

İngilizcenin ikinci dil olduğu “ESL” (English as a Second Language) ortamları, hedef dili sınıf dışındaki ortamlarda kullanmak için fırsatlar sunarken, İngilizce’nin yabancı dil

olduğu ülkelerdeki “EFL” (English as a Foreign Language) dil ortamları, öğrenenin ana dilini, sınıf ortamı dışında hemen hemen tüm etkileşimlerde kullandığı ortamlardır (Gass ve Selinker, 2001).

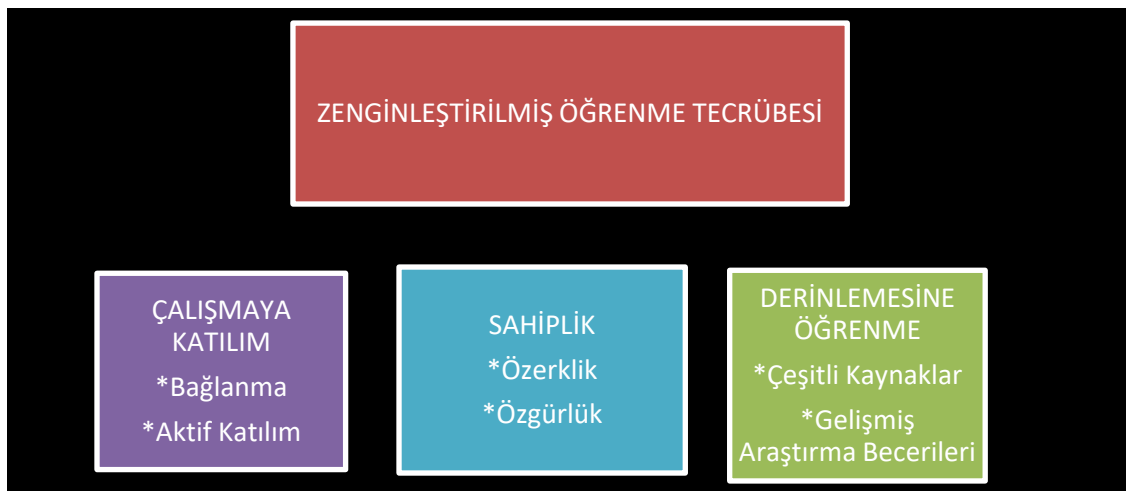
Bu sebeple, dijital araçların yabancı dil eğitiminde kullanılması, hedef dilin çeşitli kaynaklardan duyulması, o dili anadili olarak kullanan kişilerden farklı ortamlara ait konuşma ve diyalogların dinlenmesi, izlenmesi yoluyla dile maruz kalmak çok önemli ve etkilidir. Öğrencilerin çok küçük yaşlardan itibaren ilgi duydukları teknolojik araçlar ile yeni bir dili keşfetmeleri amacıyla doğru kaynaklara, doğru zamanda, yönlendirilmesi dil öğrenme süreçlerini kolaylaştıracaktır.

Günümüzde öğretim ortamlarında eğitim teknolojileri kullanmak bir tercih veya zorunluluktan ziyade bir gereksinim ve bir gerçeklik halini almıştır. Vural (2003) eğitim teknolojisinin faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Öğrenmede serbestlik
- 2- Bilgiye birinci kaynaktan ulaşmak
- 3- Eğitim fırsatı eşitliği
- 4- Çeşitlilik ve kalite
- 5- Yaratıcılık
- 6- Kişisel Gelişim
- 7- Üretken eğitim ve hızlı öğrenme
- 8- İlgi çekme
- 9- Bireysel ihtiyaçların karşılanması
- 10- Materyallerin ihtiyaca göre tekrar kullanılabilir olması
- 11- Eğitim materyalinin seviyesini ayarlama

İngilizce veya başka bir dili ülkemiz gibi, “EFL” (English as a Foreign Language) İngilizce’nin “yabancı dil” olarak öğretildiği bir ortamda öğrenmeye çalışmak, otantik iletişim durumlarının yaratılamaması ve sağlanamaması nedeniyle zor olmaktadır. Bu doğal engeli ortadan kaldırmak için bir strateji olarak yenilikçi simülasyon stratejisi üzerinde çalışan Nicholas ve Blair (2018), herhangi bir dili sıradan günlük işlemlerde kullanmak için çok az fırsat varsa o dili öğrenmenin zor olduğunu ve dolayısıyla pratik yapmanın zorlaşacağını ve dile ilgiyi azaltacağını belirtmişlerdir. Dil sınıfında hedef dili ortak, günlük ilişkilerde kullanmayı gerektiren etkinlikleri simule etmenin, EFL ortamlarındaki doğuştan gelen çevresel sınırlılıkları dengelemenin bir yolu olabileceğini ifade etmişlerdir. Ortamın simule edilişi öğrenciler için anın gerçeği olarak kabul edilerek, sınıfı İngilizce’yi kullanmak için otantik bir ortam haline dönüştürür.

Simulasyonun yapılamadığı ya da yaş grubu gereği simülasyonu güdüleyici bulmayan öğrenci gruplarında, zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi dijital uygulamaların öğrenme sürecine dahil edilmesi ile mümkün olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan dijital araçlar, öğrencilerin yaşları, dil seviyeleri, ihtiyaçları, öğrenme hızları ve ilgilerine göre seçilebilmektedir (Vural, 2003 Akt., Yeşil, 2020).



Şekil 8: Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi Bileşenleri (Tre, 2016)

Zenginleştirilmiş eğitim, dijital araçların eğitimde giderek daha önemli bir rol oynamaya başlamasıyla beraber temel olarak üç ana başlık altında öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi sunmaktadır.

Öğrencinin ilk kazanacağı zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi “çalışmaya katılım”dır. Bu öğrencinin sınıf içi etkinliklere aktif katılımını sağlayarak çaba göstermesini, katkıda bulunmasını sağlamaktadır. İkinci olarak, “sahiplik” yer alır. Bu özellik, öğrenciye özgürlük ve öğrenci bağımsızlığı verirken, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak özerklik kazandırmaktadır. Üçüncüsü ise “derinlemesine öğrenme”dir. Derinlemesine öğrenme sadece okul içi değil, okul dışında, hatta dünya kaynaklarına ulaşarak çeşitli kaynaklardan faydalanarak öğrenmeyi ve bunu yapmak için araştırma yeteneklerini geliştirmeyi sağlamaktadır (Trei, 2016).

Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi (Enriched Learning Experience-ELE), yurtdışına veya yurtdışı dil okullarına ulaşamadığı bir durumda, temel ve alt dil becerilerini, farklı dil ortamlarında ve çeşitli etkinliklerle geliştirmek için günümüz teknoloji olanaklarıyla yaratılan zenginleştirilmiş eğitim deneyimleridir. Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- a. Öğrenciler için önceden tasarlanmış eğitim planları geliştirir.
- b. Öğrenciler için gelişmiş öğrenme fırsatları ve yeni görevler sağlar.
- c. Öğrencilere daha derin ve karmaşık çalışma kavramlarını çalışmak için daha fazla zaman tanır.
- d. Geleneksel sınıf ortamında mümkün olanın dışında ve ötesinde öğrenme fırsatları sunar.
- e. Öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmesini, yaptıkları ve öğrendikleri ile diğer öğrencileri de etkilemesini sağlar.

Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi, EFL sınıf ortamının öğrenci için oluşturduğu dezavantajları en aza indirerek, öğrencinin farklı dil becerilerini doğala yakın ortamlarda geliştirmeye duyduğu ihtiyacı karşılamaktadır. En önemlisi öğrenilenin, kazanıma dönüşmesi için yabancı dil ortamlarında bilginin zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesine (ELE) dönüşmesi için sınıf sınırlarının genişletilmesini sağlamaktadır.

İster uzaktan ister yüz yüze eğitim olsun, dil öğreniminde başlıca amaç, öğrencinin öğrendiklerini ve dil becerilerini günlük yaşamda kullanır hale gelmesidir. Dolayısıyla burada üzerine gidilmesi gereken temel sorun, eğitimde kullanılan eğitim aracı veya eğitim sisteminin yüzyüze ya da uzaktan yapılması değil, öğrencilerin okulda öğrendikleri yabancı dili gerçek hayata yakın ortamlarda veya gerçek hayatta kullanma şansı bulamamalarıdır. Bu ilişkilendirmeyi sağlayacak anahtar ise teknolojidir.

Teknolojinin tek başına sorunların çözümü olmadığı ancak gerçek hayat ile ilişkilendirme rolünü üstlendiği, ders içeriklerinin hibrit akılları motive edecek şekilde dönüştürülmesi ve hatta girdinin edinim haline gelmesi noktasında zenginleştirilmiş eğitim ile amaca hizmet eden teknolojinin birlikte düşünülmesi kaçınılmazdır.

Darancık (2014, s. 103), “yabancı dil derslerinde öğrenme sürecini uyandırmak, hareketlendirmek ve yeniden oluşturmak için derslerde salt ders kitabı ve alıştırma fasiküllerini işlemenin yeterli olmadığını, farklı teknolojik imkanlar göz önünde bulundurularak, derste öğrencileri güdüleyecek ve mantıklı öğrenmeyi gerçekleştirecek zengin imkanlar sunulması gerektiğini” vurgulamıştır. Yeniliğe ve profesyonel gelişime açık öğretmenlerin, çeşitli eğitim araçları hazırlayarak ve yaratıcılıklarını kullanarak yabancı dil ortamlarında farklılık yaratabileceklerini ifade etmiştir.

Teknolojinin gelişi ve her yeni gelişme ile birçok araştırmacı ve eğitimci, teknolojiyi geleceğin eğitiminin vazgeçilmez bileşenlerinden biri olarak savunmaya başlamıştır. Eğitim ortamlarında “teknoloji” kavramı yaygın olarak araç ve kaynakları ifade etmek

için kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, 2008 yılında Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği (The Association for Educational Communications and Technology) “eğitim teknolojisini”, “uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları yaratarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı iyileştirme çalışması ve etik uygulaması” olarak tanımlamıştır (Richey, 2008, s. 24 Akt., Chen vd., 2013, s. 173).

Bransford vd. (2000, s. 207) “İnsanlar Nasıl Öğrenir?” isimli kitaplarında yeni teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanılabileceği beş yolu ifade etmektedir:

- Sınıfa gerçek dünya sorunlarına dayalı ilgi çekici bir müfredat getirmek
- Öğrenmeyi desteklemek için araçlar sağlamak
- Öğrencilere ve öğretmenlere geribildirim, yansıtma ve gözden geçirme için daha fazla fırsat vermek
- Yerel ve küresel topluluklar oluşturmak
- Öğretmen öğrenimi için fırsatları genişletmek

Müfredat, öğrencilerin motive oldukları, kolaylıkla kendi beceri düzeylerine ulaşabildikleri ve adeta tavanı, üst sınırı olmayan yapılandırmacı bir bakış açısı ile sınırsız seçenekler sunabilme yönüyle video oyunları ile benzerlik göstermelidir. Böyle bir öğrenme ortamının içinde bir üretim için kullanılan teknoloji ve eğitim araçları, yaratıcılığı teşvik etme potansiyeline sahip, sadece öğrencinin hayal gücüyle sınırlı araçlar olmalıdır (Tomlinson, 1997, s. 103 Akt., Sanderson ve Greenberger, 2010).

2.2.6. Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri

Zenginleştirilmiş Eğitim, ilk gündeme geldiğinde üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan kavramlar olarak dillendirilmiş ve hızlandırma, zenginleştirme, gruplama ve farklılaştırma gibi öğretimsel müdahaleler şeklinde programlarda yer almıştır. Ancak, Zenginleştirilmiş Eğitim’in 21.yy becerileriyle

göstermiş olduğu mükemmel uyum, her öğrencinin bulunduğu seviyeden en az bir üst seviyeye taşınabilmesi amacıyla yabancı dil ortamlarında kullanılması mümkündür. Öğretmenlerimizin sahip olduğu müfredatı öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine göre desteklemesi, zenginleştirmesi artık imkânsız değildir. Bu hedef sadece üstün zekalı öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için yaratılması gereken bir eğitim fırsattır. Her bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilerini hedeflediği ölçüde geliştirebilir ve her birinin eğitim hayatında bir fark yaratabilir.

Zenginleştirilmiş Eğitim'in 3 Temel Ögesi mevcuttur:



Şekil 9: Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ve Alt Başlıkları

2.2.7. Zenginleştirilmiş İçerik

Öğretimde içeriğin hızlandırılması, bütün sınıf seviyelerinde ve konularda esnek bir eğitim programının uygulanması ve eğitim içeriğinin daha hızlı ilerlemesidir.

Zenginleştirme / Çeşitlendirme, eğitim programı içeriği ve süreci açısından farklı hedeflere sahiptir. Zenginleştirmeye yönelik hedefler, öğrenciye verilen konu başlıkları hakkında daha fazla bilgi sunulması, projeler ve etkinliklerle içeriğin doldurulmasını işaret ederken, çeşitlendirme sürece yönelik hedefler, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim gibi gerçek hayattaki kullanılan becerileri kullanmaya yönelik etkinliklerin programlara katılmasını içerir.

Zenginleştirilmiş içerik, ders planı içeriğine, çeşitlilik, derinlik içeren, eğitsel açıdan zenginleştirilmiş, öğrenme tecrübeleri kazandırmayı hedefleyen yeni eklemeleri işaret etmektedir (Davis ve Rimm, 1989 Akt., Konyalıoğlu, t.y.).

Eğitim içeriği ve sürecini zenginleştirmek ve hızlandırmak için ihtiyaç duyulan teknolojinin öğretim amaçlı kullanılmasını sağlayan en önemli faktör kullanım kolaylığıdır. Öğretim amaçlı teknoloji kullanımı, bir amaç değil, bir araç olarak görülmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerinde kullanacakları öğretimsel teknolojilerini kullanmak için çok zaman kaybetmemeleri önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde teknoloji kullanımının zaman kaybına neden olması öğreneni ve öğretene hedeften uzaklaştırmaktadır. Bir dersin etkinliği üzerinde iyi tasarlanmış ve pratik bir şekilde kullanılabilen eğitim araçlarının etkisi büyüktür. İyi tasarlanmış bir yüz yüze ders anlatımı, zayıf tasarlanmış bir uzaktan eğitim dersinden veya iyi tasarlanmış bir uzaktan eğitim ders anlatımı, plansız bir yüzyüze dersten daha etkili ve kalıcı olabilir (Bates, 2020).

Öğretmen, bir öğretim içeriği sunarken, teknolojiyi ne kadar kolay kullanabilir ve teknoloji desteği ile ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme o ölçüde daha etkili ve üst seviyede gerçekleşecektir. Web 2.0 araçları gibi etkileşimli eğitim araçlarından faydalanan bir öğretmen, sınıfını canlı, etkileşimli bir ortama dönüştürebilir.

Öğrencilerin kendi yarattıkları ve birbirlerinin yarattığı ürünler hakkında yansıtma bulunmaları da sürecin bir parçası olarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına olanak sağlar. Bu sayede daha aktif ve katılımcı bir sınıftan söz edilebilir. Bu bağlamda, dil eğitim ve öğretiminde teknolojinin etkili kullanımı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir (Yeşil, 2020, s. 4).

Darancık (2014), yabancı dil derslerinde dersin sadece öğretmen merkezli yaklaşımla yapılmasının ve diğer dil becerilerini gözardı ederek yalnız dilbilgisine yer verilmesinin öğrencilerin dersten soğumasına ve derse katılmak istememesine neden olduğunu, bunun da derse karşı algıyı etkilemekte ve konunun öğrenilmesine ister istemez ket vurmakta olduğunu vurgulamaktadır.

Kalıcı bir dil öğretimi için geçmişten günümüze sınıf ortamlarında kullanılan poster, slayt, kukla, çeşitli görsel eğitim araçları, tiyatro, televizyon, film, CD, Web 2.0 teknolojisi ...vb eğitsel araçlar, sadece öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmakla kalmayıp, kazanımların kalıcılığını da arttırmaktadır. Hem kulağa hem göze hitap eden zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, öğrencilerin sınıf dışında da bilgiye erişmelerini mümkün hale getirdiği için öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları azaltmakta, öğrencinin kendi hızında öğrenmesini, bilgiyi pekiştirmesini ve öğrencilerin kalıcı şekilde öğrenmesini sağlamaktadır (Yeşil, 2020).

Öğrencilerin birden çok duyu organına hitap eden eğitim araçlarının kullanılması öğrenme biçimlerini çeşitlendirdiği için yabancı dil öğretimini daha kolay bir hale getirmektedir. Bunun temel dayanağı “Yaşantı Konisi” dir.

Yaşantı Konisi'ne göre insanlar öğrendiklerinin, % 83'ünü görme, % 11'ini işitme, %3,5'ini koklama, % 1,5'ini dokunma ve % 1'ini tatma duyularıyla edinmektedir. Yine süre sabit tutulmak şartıyla insanlar, okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, görüp-ışittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve yapıp, söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1991, s. 36; Earged, t.y. Akt., Kuşcu, 2017, s. 218; Yalın, 2006, s. 21).

Zenginleştirilmiş içeriğin diğer bir kolu olan “farklılaştırma” ise, eğitim programının hedefleri ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim uygulamalarının şekillendirilmesini ve uyarlamaları içerir. Farklılaştırma; öğrenenlerin düzeyine, ilgilerine göre eğitim programında, ders planlarının içeriğinde, sürecinde veya ortaya çıkan öğrenci ürününde değişiklikler yapılmasıdır. Öğrenciye verilen sunum konuları, ödevler kazanım boyutunda aynı hedefe sahip olsa da her öğrenci için kendi zorlanma düzeyine, seviyesine, ilgisine uygun verilir. Bu da her öğrenciye kendi düzeyinde ve düzeyinin bir üst kademesinde çalışma yapma ve gerekli becerileri geliştirme fırsatı tanır.

Farklılaştırma sadece üstün zekalı öğrenciler için değil, aslında bireysel ve kültürel farklılıklardan kaynaklı sınıftaki her öğrencinin ihtiyaç duyduğu öğretimsel müdahaleler olarak algılanmalıdır. Zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi öğrencinin özelliklerinden yola

çıkarak, onun güçlü ve zayıf olduğu alanları tespit etmek ve bu doğrultuda bir farklılaştırma ortaya koymaktır.

2.2.8. Zenginleştirilmiş Etkileşim

İnsanoğlu duygu ve düşüncelerini ifade etmek için önce anadilini ve farklı ülkelerden bireylerle konuşabilmek için bir yabancı dil öğrenmek durumunda kalmıştır. Bu durum hem ana dilimizi hem de bir yabancı dili öğrenirken sürecin birey için benzer yollarla ve benzer biçimde gerçekleştiği düşüncesini oluşturmaktadır. Bu süreci kolaylaştıran eğitim araçları, öğrenenin ilgisini çekerek öğrenmeyi kolaylaştırır, pekiştirir ve öğrenen için daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlar (Kuşcu, 2017, s. 213).

Etkileşim genellikle bireyler arasındaki eylemleri tanımlamak için kullanılmış olsa da zenginleştirilmiş etkileşim, çeşitli etkileşim kombinasyonlarını içerecek şekilde genişletilmiştir. Uzun yıllar, uzaktan eğitim ortamlarında tek boyutlu kalan etkileşim, öğrenci-içerik olarak başlamış, sonrasında öğrenci-öğretmen boyutu ilave edilmiştir. Yüz yüze eğitime alternatif olarak geçilen, sanal sınıf-eşzamanlı ders ortamlarında öğrenmenin niteliğini arttırmak, karşılıklı etkileşim ihtiyacını karşılamak için öğrenci-öğrenci boyutu da dahil edilmiştir.

Ancak, pandemi sürecinde yapılan en büyük hatalardan biri eşzamanlı sanal sınıf ortamlarındaki derslerin, yüz yüze derslerle aynıymış gibi görülmesi olmuştur. Eşzamanlı derslerde online platformların yüzyüze eğitim yapar gibi kullanılması, “Zoom yorgunluğu” olarak isimlendirilen tükenmişliklere sebep olmuş, öğretmen ve öğrencileri, hem bilişsel hem de fiziksel olarak etkileyen durumlar gözlenmiştir (Degges White, 2020; Wiederhold, 2020 Akt., Bozkurt, 2020).

Moore (1989), üç etkileşim türünü, öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci olarak adlandırmış ve öğretmenlerin bu üç etkileşim türü arasındaki farkları anlaması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenci-Öğretmen: Öğrenci-Öğretmen etkileşimi öğrenciler arasında en yüksek değere sahip etkileşim türüdür.

Öğretmenin öğretilecek programın hedeflerine göre kendini motive etmesi de dahil olmak üzere, öğrenciyi motive etmeye ya da öğrencinin ilgisini sürdürmeye, desteklemeye çalıştığı bir etkileşim biçimidir. Öğretmen, öğrenci sunumlarını ve sunulan bilgilerin uygulanmasını içerir (Moore, 1989).

Öğretmenler, öğrenme deneyimi sırasında öğrencilerle nasıl etkileşim kuracaklarına dair bir çerçeve oluştururlar (Rigs, 2020).

Öğrenci-öğretmen etkileşimi, analiz, sentez ve eleştirel düşünme gibi üst düzey öğrenme çıktılarının birçoğunun geliştirilmesi için son derece gereklidir. Bu durum, özellikle, öğrencilerin fikirleri sorgulamalarının ve derin öğrenmeyi gerçekleştirmelerinin beklendiği akademik öğrenmenin geliştirilmesi için kritik önem taşır. Bunun olabilmesi için ya birebir öğrenci ile öğretmen arasında ya da öğretmen ile bir grup öğrenci arasında karşılıklı konuşmaya ihtiyaç vardır. Bu nedenle, öğretmenin yüz yüze derslerdeki veya uzaktan eğitimde iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarındaki rolü çok önemlidir (Bates, 2020).

Öğrenci-Öğrenci: Uzaktan eğitimin yeni bir boyutu olarak görülen bu etkileşim türü öğrenme için oldukça değerli bir kaynaktır. İhtiyaç derecesi, Öğrencilerin yaş, tecrübe ve öğrenci özerkliğine bağlı olarak farklılık gösteren bu etkileşim türü, yaşı daha genç olan öğrencilerde akran grup iletişimiyle öğrenme isteğinin harekete geçmesine ve motivasyonlarının artmasına yardım sağlar. Yetişkin öğrenciler ve ileri düzey öğrenciler kendi kendilerini motive etme eğilimi gösterdikleri için yaşı büyük olan öğrencilerde çok önemli gözükmemektedir (Moore, 1989).

Öğretmenler, öğrenme gruplarını yapılandırır ve öğrencilere sınıftaki diğer öğrencilerle nasıl etkileşim kurmaları gerektiğini açıklar (Rigs, 2020). “Öğrencileri sadece fiziksel olarak bir gruba katmak ne nitelikli katılımı artıracak ne de nitelikli öğrenmeye yol açacaktır. Bunu yapabilmek için ders içerisindeki tartışmaların eğitsel hedeflerini, tartışma konularını ve konuların hem öğrenme çıktılarıyla hem de değerlendirmeyle bağlantısını iyi düşünmek, öğrencileri bağımsız tartışmaya iyi hazırlamak gerekir” (Bates, 2020).

Uzaktan Eğitimin yeni bir boyutu olarak görülen Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi Zenginleştirilmiş Eğitim’in temel etkileşim biçimlerinden biridir. Zenginleştirilmiş Eğitim’deki yetenek gruplamasında amaç, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin kendi düzeylerinde ve kendi özelliklerine yakın öğrencilerle biraraya gelerek çalışmasını sağlamaktır. Bu gruplama etkinliğin hedefine, öğrencilerin ilgisine, öğrencilerin kazanım eksikliklerine ve düzeylerine göre farklı zamanlarda ve farklı öğrencilerle tekrar tekrar düzenlenmektedir.

Öğrenci-İçerik: “Öğrencinin içerikle entelektüel olarak etkileşim kurmasına olanak veren, öğrencinin anlayışı, bakış açısı veya zihninin bilişsel yapılarında değişikliklere neden olan bir iletişim türüdür” (Moore, 1989).

Bu etkileşim biçimi, öğretmenlerin, öğrenciler için aktif öğrenme deneyimleri sağladığı etkileşim biçimi olarak tanımlanır. Anlamlı öğrenme etkinliklerini öğrenme ortamına yansıtmayı içermektedir (Rigs, 2020). Öğrenci-İçerik etkileşimi en kolay uyarlanabilir ve erişilebilir etkileşim türüdür (Anderson, 2003).

“Öğrencinin öğrenme materyalleriyle yoğun etkileşimi, öğrencinin öğrenmeye harcadığı zamanı artırmakta ve böylece öğrenme de artmaktadır. Bu tür etkinlikler iyi tasarlandıkları takdirde öğretmenin her bir öğrenciyle etkileşim kurması için gereksinim duyacağı zamanı da azaltabilir” (Means vd., 2010).

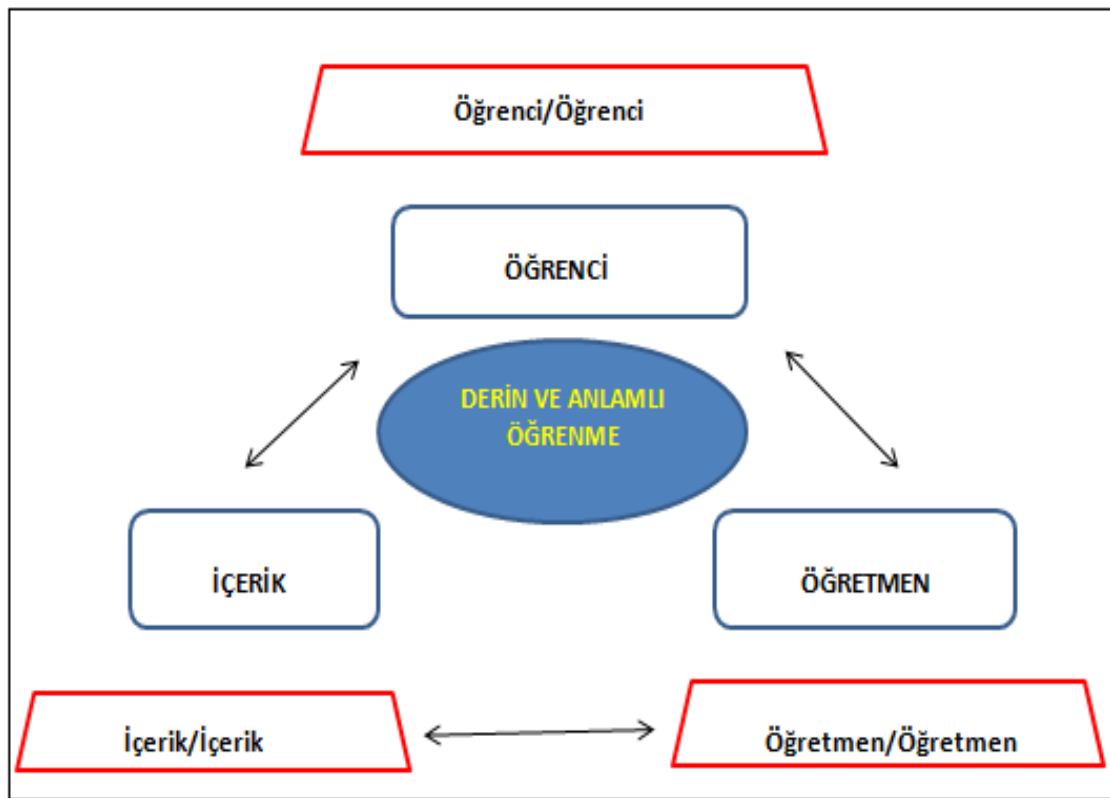
Bu süreçte önerilen çözüm eğitim içeriklerinin öğrenciler için esnek ve farklı erişim olanakları sağlamasıdır. Öğrenci, çalışmak istediği konuya farklı kaynaklardan ve farklı eğitim araçlarından erişebilmelidir (Bozkurt, 2020).

Anderson (2003), “Getting the Right Mix again”- “Doğru Karışımı Tekrar Elde Etmek” isimli makalesinde uzaktan eğitim etkileşim biçimlerine yer vererek uzaktan eğitim yazın taramasında en çok tartışılan üç yaygın iletişim türünü tanımlamıştır ve tartışmanın çerçevesini genişleterek, diğer üç etkileşim türünü de etkileşim türlerine eklemiştir:

1-Öğretmen-Öğretmen

2- Öğretmen- İçerik

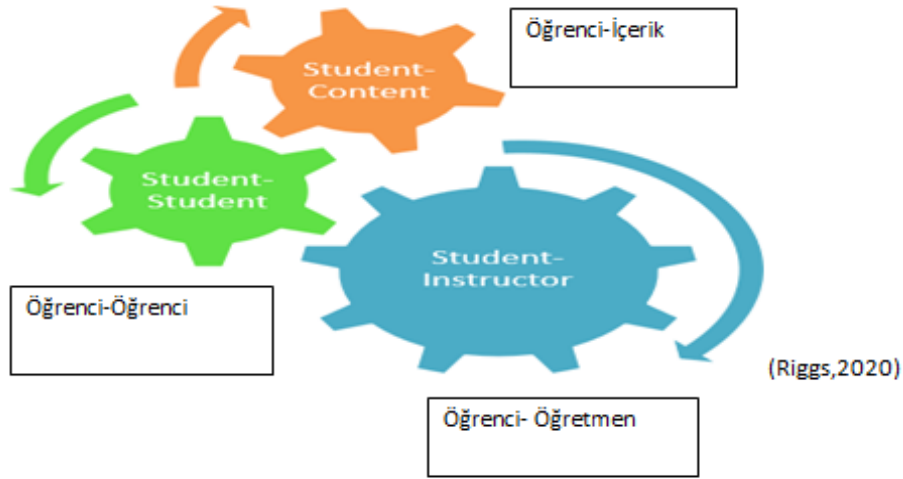
3- İçerik-İçerik



Şekil 10: Uzaktan eğitim etkileşim biçimleri (Anderson ve Garrison, 1998 Akt., Anderson, 2003, s. 3).

Riggs (2020), birçok uzaktan eğitim veren öğretmenin, sanal sınıf ortamında ders yapmanın en yararlı yolunun öğrenciler için üç etkileşim biçimi oluşturmaya odaklanmak

olduğunu ifade eder. Bu üç etkileşim biçimi, öğretmenlerin planlama ve eğitim aracı tasarımı yapmalarını gerektirirken, öğrenci merkezli bir yaklaşımı eyleme geçirmelerini de sağlamaktadır.



Şekil 11: Uzaktan eğitim etkileşim biçimleri (Riggs, 2020)

Yıllar süren tartışmalar, eğitim deneyimini her açıdan diğerlerinden daha üstün bir şekilde destekleyen tek bir ortam olmadığını açıkça göstermektedir. Anderson (2003), kendi uzaktan eğitiminde, yıllardır öğrencilere gerek eşzamanlı gerekse eşzamansız eğitim etkinliklerinin avantaj ve dezavantajları üzerine sormacalar uygulandığını, bu sormacalar sonucunda hem eşzamanlı hem de eşzamansız etkinlik kombinasyonları için geniş bir ihtiyaç ve tercih yelpazesi bulunduğu ve eğitim sunum ve faaliyetlerine yönelik güçlü bir talep olduğu sonucuna varmıştır. Etkileşimde Eşitlik Kuramı, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen veya öğrenci-içerik eğitsel etkileşim türlerinden herhangi bir tanesi yüksek ve kaliteli seviyede gerçekleştirilirse, etkili ve anlamlı öğrenme deneyiminin gerçekleşmesinden bahsedilebileceğini savunur (Anderson, 2003).

2.2.9. Zenginleştirilmiş Ortam

Eğitim Reformu Sözlüğü'nde (2014) öğrenme ortamı '*öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirdikleri farklı fiziksel mekanlar, ortamlar ve kültürler*' olarak tanımlanmıştır.

Bu tanım, öğrencilerin farklı ortamlarda çok farklı şekillerde öğrendiğini ifade etmekle beraber, tek ve en iyi öğrenme ortamı diye bir kavram olmadığını ancak yaratılabilecek sonsuz sayıda öğrenme ortamının öğretmeyi ilginç yapan şey olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme ortamları fiziksel unsurların çok ötesindedir.

Uygun öğrenme ortamının oluşturulması genelde öğretmenin sorumluluğu olarak değerlendirilse de öğrenenlerin fikrini değerlendirmek de aynı derece önemlidir. Eğitimde, herkese “tek standart bir beden elbise yaklaşımının” günümüzde artık geçerli olmadığı düşünüldüğünde, “iyi bir ders tasarımı ve teknolojinin uygun kullanımı, farklı öğrencilerin farklı hızlarda çalışabilmelerini, öğrenmeyi öğrencilerin özel ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmeyi, farklı geçmişe sahip öğrencilerin aktif katılımını artırmayı, motivasyonlarını yükselterek kişiselleştirilmiş öğrenmeyi sağlayacaktır” (Bates, 2020).

Harmanlanmış/Hibrit Öğrenme çerçevesinde inceleyebileceğimiz Zenginleştirilmiş Ortam bu kavramları tanımlayarak netleştirilebilir.

“Karma / Hibrit” veya “Karışık” öğrenme olarak da bilinen harmanlanmış öğrenme, geleneksel sınıfçı eğitimin, online eğitim materyalleriyle zenginleştirilmesi ve harmanlanması olarak tanımlanabilir. Harmanlanmış öğrenmede yüz yüze öğrenme hiçbir zaman ihmal edilmez. Hibrit Öğrenme, yüzyüze öğrenmeyle web tabanlı öğrenme ya da internet destekli öğrenmenin bir kombinasyonudur. Her ikisinin de güçlü taraflarının birlikte kullanıldığı bir kombinasyondur (Akgündüz, 2014).

Bates (2020), çağımızda öğrenmek ve öğretmek için en önemli koşulun etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak olduğunu ifade etmektedir.

Zenginleştirilmiş öğrenme ortamı, dijital araçlarla desteklenerek öğrencilere yer ve zaman esnekliği, hızlı dönüt veya pekiştireç alabilme, diğer öğrencilerle ortak bir çalışma yapabilme, hedef dilin kullanıldığı ortamlara yakın bağlamlar yaratma gibi imkanlar sağlarken, aynı zamanda yüz yüze sınıfta tartışabilme, öğretmen ve diğer öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunabilme, öğrencilerin birbirleriyle fikirlerini ve ürünlerini karşılıklı gelerek paylaşabilmesi gibi yüz yüze eğitimin güçlü yönlerini de bir arada sunmaktadır. Öğrenme ortamında esneklik esastır (Akgündüz, 2014).

Harmanlanmış öğrenme, aynı zamanda sınıf ortamında veya sınıf dışı online uygulamalarla, ihtiyaca ve bireysel özelliklere hitab edebildiği için diğer eğitim çeşitlerinden ayrılır. Etkileşimli etkinliklerle, öğrencinin bu süreci kendi hızında kontrol edebilmelerini sağlayarak, öğrenme sorumluluğunu almasını sağlar. Yeniden gözden geçirip düzeltme kolaylığı gibi faydalar da sunmaktadır.

“Dijital ortamdaki eğitim araçlarıyla desteklenen bir öğretim, hedef dilin gerçek yaşamdakine çok yakın ortamlarda öğretilmesine ve bireysel öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağlayabilir” (Günday ve Tahtalı Çamlıoğlu, 2015, s. 478).

Öğretmenler, teknoloji dostu bir ortam yaratarak, yeni öğrenme ortamını öğrenci merkezli bir bakış açısıyla ele almalı, sınıflarını öğretmen merkezli ortamlardan, öğrenci merkezli ortamlara dönüştürmelidirler. Böylece, öğrencilere kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla sorumluluk verebilirler (Plazyk, 2017).

Bu noktadan yola çıkarak, yüzyüze veya uzaktan eğitimde, öğrenci merkezli sınıflarda öğrencilere gerçek yaşama yakın zenginleştirilmiş etkileşim ortamı, içeriği ve etkileşimi içeren uygulamaları sunmak, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Bu da öğrencilerin ders içeriğiyle ilgili sorumluluk alması, karar verme süreçlerinde aktif bir rol alması, anlamlı, zenginleştirilmiş etkileşim uygulamalarıyla sınıf arkadaşları ve öğretmeniyle

etkileşim içine girerek, sürece katkıda bulunması, etkinlikler yapması ve bunları öğrenme ortamına yansıtması ile mümkündür.

Kısaca, yüzyüze veya uzaktan eğitimde, öğrenci merkezli sınıflarda öğrencilere zenginleştirilmiş eğitim çerçevesinde sunulan zenginleştirilmiş eğitim öğeleri (içerik, etkileşim ve ortam) öğrencileri, 21.yy becerileri ve yaşam becerileri ile yetiştirmeyi sağlamaktadır. Öğretmenler yüz yüze öğrenmenin ve uzaktan öğrenmenin avantajlarını birleştirerek, yeni eğitim teknolojilerini bu kazanımlarına kattıkça, yaptıkları işin kalitesini ve kalıcılığını arttıracaklardır. Bu şekilde daha yenilikçi yöntemler keşfederken, eğitim ortamlarını, öğrencilerinin dil yeterliliklerini ve kendilerini geliştirmeye devam edeceklerdir.

2.3. Zenginleştirilmiş Eğitimin Faydaları

Zenginleştirilmiş Eğitim’de her öğrenci benzersizdir ve ders materyallerine farklı şekillerde karşılık verir. Bazı öğrenciler sunulan eğitim programı ile mücadele ederken, diğerleri meşgul kalmak için daha fazla zorluk ihtiyacı duyarlar. Standart sınıf deneyimi herkes için uygun değildir ve birçok öğrenci bunun yerine akademik zenginleştirme programlarının sunduğu öğrenme stilini tercih edebilir.

Zenginleştirilmiş eğitim, uygulamalı öğrenme deneyimleri sunarak öğrenciyi bir adım daha ileri götürür. Geleneksel sınıfın izin verdiğiinden daha gelişmiş bir kapasitede öğrenim sunar. Bu sayede öğrenciler, yeteneklerini bir sonraki seviyeye taşıyabilirler. Zenginleştirilmiş eğitim öğrencilere entelektüel teşvik sağlayarak onları daha fazla öğrenmeye ve bilgilerini genişletmeye teşvik edebilir. Zenginleştirilmiş eğitimde öğretmenler öğrencilere geleneksel sınıf ortamından daha yüksek bir düzeyde eğitim vererek, öğrencilerin uzun vadede akademik başarı için daha donanımlı olmalarını sağlarlar.

Her birey kendi hızında öğrenir. Zenginleştirilmiş eğitim, geleneksel bir sınıfta öğrenmenin yavaş temposundan çabuk sıkılan veya daha fazla zamana ihtiyaç duyanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencileri kapsamayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, zenginleştirilmiş eğitim özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlar. Her çocuk kendi hızında öğrenebilir (Eaglesedge, 2020).

Zenginleştirilmiş Eğitim, zenginleştirilmiş içerik, diğer öğrenciler ile kurulan zenginleştirilmiş etkileşim ve hibrit ortam ile öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğunu almasını sağlar. Kendi kendine öğrenme için bir fırsat sunarken, aynı zamanda etkili çalışma yollarını da öğretir. Öğrenciler bağımsızlık becerilerini geliştirebilirler. Bu da öğrencilerin kendi disiplinlerinde ileri düzeyde bilgi edinmelerini sağlar ve kendilerine olan güvenlerini artırır. Zenginleştirilmiş eğitim, öğrencilerin ilgilendikleri konulara odaklanma fırsatını içerdiği ve sunduğu için, hızlı ve tempolu müfredat, öğrenmeyi daha dinamik hale getirir (Eaglesedge, 2020).

Zenginleştirilmiş Eğitim Ortamlarında Değerlendirme, standart eğitimden farklı olarak sonucu değil, süreci değerlendirmeye yöneliktir. Tarafsız ve uygulandıkları şekilde adil olmalıdır. Öğrenci ilerlemesinin ölçülmesi, her öğrencinin yeteneklerine göre farklılaştırılmış performans, ürün ve standartlaştırılmış değerlendirmelerin bir bütünü olmalıdır. Öğrencilere verilecek geri bildirimin niteliği ve niceliği de değerlendirme yöntemleri kadar önemlidir. Kişiselleştirilmiş, zamanında, destekleyici, yapıcı ve öğrencinin gelişimini artırmak için teşvik edici olmalıdır (Sanderson ve Greenberger, 2010, s. 276).

Zenginleştirilmiş Eğitim Ortamları, küçük gruplardan oluştuğu için öğrenciler birbirlerini daha yakından tanır. Grup üyeleri ortak akademik ilgi alanlarını paylaşma eğilimindedir ve bu, öğrenmeyi daha keyifli hale getiren güçlü bağlar oluşturabilir.

2.4. Öğretmenin Rolü

Teknolojinin imkanları ve farklı yazılımlar, uzaktan eğitim platformları, öğretmen ve öğrencinin sanal sınıf ortamında buluşmasını sağlasa da etkili bir ders ve iletişim için yeterli değildir, sadece önkoşul sayılabilir. Etkili bir öğretme ve öğrenmeden bahsedebilmek için her ne kadar üç unsur; araç, ortam ve yöntemin öneminden bahsedilse de en önemlisi öğretmenin rolüdür. Öğretmen, sınıf içi uygulamaların ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde doğrudan etkili olduğu için diğerlerinden daha fazla iz bırakmaktadır. Araç ve ortam önemlidir ama bu boyut dolaylı olarak öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkide bulunur ve öğretmenin kullandığı yöntemlerin çeşitliliğini etkilerler. Esas önemli olan ve öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkileyen unsur, düşünüldüğü gibi yüzyüze veya uzaktan eğitim şekli, teknoloji veya fiziksel sınıflar değil, öğretmendir.

Zenginleştirilmiş eğitimle çeşitlenen içerik, etkileşim ve ortam öğretmenin rolüne de yansımaktadır. Öğretmenler kendilerini geleneksel öğretmen rolünün gerektirdiği bilgiyi aktaran kişi olarak değil, en verimli öğrenme ortamını düzenleyen, öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştıran, öğretim yöntemleri ve etkinlikleri organize eden, keşfetmeleri için fırsatlar sunan kişiler olarak görürler. Öğretmenler danışman ya da moderatör rolü üstlenerek, öğrencilere başedebilecekleri görevler vererek öğrenme sorumluluklarını kazandırmayı hedeflerler.

1980’li yıllardan itibaren şekillenen öğretmen rollerine gelişen teknolojilerle birlikte her geçen gün yenileri eklenmektedir. Öğretmenlerin eşzamanlı, hibrit ve yüz yüze eğitim ortamlarındaki rolleri farklıdır. Bu değişiklik kullanılan teknoloji ve öğrenme kaynaklarının farklılaşması, çeşitlenmesi, ihtiyaç ve beklentilerin değişmesinden kaynaklanmaktadır (Karaman ve Karabey, 2020).

Öğretmenin değişen rollerine sınıf içi rolünden farklı olarak öğretmen bilişi açısından bakıldığında, “öğretmenler, artık başkalarının kuramlarının uygulayıcıları değil, düşünme

süreçleri olan, sınıf ortamında kritik kararlar veren ve kararları birçok faktörden etkilenen bireyler olarak” görülmeye başlanmıştır. “Öğretmenlerin bakış açıları, tecrübeleri ve düşünce süreçleri araştırmacıların gözünde daha çok değer kazanmış ve çalışmalar, öğretmen davranışlarını basit bir şekilde incelemek yerine neyi, niçin yaptıklarını araştırmaya başlamışlardır” (Öztürk, 2015).

Yüzyüze, uzaktan veya Hibrit eğitim farketmeksizin öğretmenin bir birey olarak, kendi rolü konusunda bilgili ve bilinçli olması çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yüz yüze veya eşzamanlı ders ortamında süreci yönlendiren, öğretimi planlayan yeni öğretmen rolleri, öğretmen bilişinden etkilenen ve öğretmen bilişine doğrudan etki eden unsurlardır. Bir öğretmenin günün gerektirdiği eğitim koşullarına uyumu ve geleceğin nesillerini eğittiği bilinci ile kullandığı teknikler, bilgisi, farkındalık düzeyi, görüşleri, kendi rutini ve öğrenme biçimi, yeni koşullara uyum sağlamak konusundaki isteği ve zenginleştirilmiş eğitim konusundaki biliş düzeyinde yapılacak güncellemeler farklı bir sınıf, farklı bir nesil ve farklı bir gelecek yaratabilir.

2.5. Öğretmen Bilişi

“Biliş psikolojide düşünme ve öğrenmeyi kapsayan geniş anlamalı bir terimdir. Biliş, dünyayı ve insanın çevresindeki olayları anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı işlemlerin tümüdür” (Fidan, 1985, s. 66).

Alanyazında farklı şekillerde tanımlanan “öğretmen bilişi”, 1975’ten bu yana zihinsel yaşamın kaynağının merkezi olarak atfedilen öğretmen öğrenimi, öğretmen bilgisinin nasıl kavramsallaştırıldığını inceler ve yabancı dil öğretiminde benzer bağlantıları izler. Önceleri öğretmenlerin zihinsel yaşamlarının, sınıf içi uygulamalarını şekillendirebileceği fikri gerçek olarak kabul edilmese de 1977 yılında Cambridge Journal of Education dergisindeki bir makalede “Karar ve Algı: Öğretimin Etkileri

Üzerine Yeni Yapılar” araştırmasında Walberg, öğretmenlerin “zihinsel yaşamları” ifadesini ortaya atmıştır.

Kagan’a (1990) göre öğretmen bilişi kavramı belirsizdir çünkü bazen öğretmenin ders esnasındaki aktif düşünceleri, bazen ders planı hazırlama esnasındaki düşünceleri, sınıf, öğrenciler ve öğrenme hakkındaki görüşleri, kendi öğretimleri, rutinleri ya da aktiviteleri hakkındaki özyansıtmaları kastedilebilmektedir. Öğretmen bilişi “Hizmet öncesi veya çalışmakta olan öğretmenlerin özyansıtmaları; sınıf içindeki öğretim durumlarına özgü sorun çözme stratejileri farkındalığı, öğretim, öğrenci ve içerik konusundaki inançları ve düşünceleri” olarak tanımlanmıştır (Kagan, 1990, s. 419).

Borg’a (1999, s. 19) göre öğretmen bilişi, “öğretmenlerin sahip oldukları ve sınıf içi uygulamalarını etkileyen çalışmalarının bütün özellikleri ile ilgili inançları, bilgileri, varsayımları, teorileri ve tutumlarını kapsayan depodur”.

Verloop vd. (2001) öğretmen bilgisi üzerine odaklanmış ve adına “öğretmen pratik bilgisi” diyerek, daha geniş bir tanımlama önermişlerdir. Öğretmen pratik bilgisi “uygulamada öğretmenlerin eylemlerinin altında yatan bilgi ve anlayışların tamamı” şeklinde tanımlanmıştır.

Biliş eğitsel açıdan, öğretmenlerin geçmiş yaşantılarında öğrenmiş oldukları pedagojik ve alan bilgilerinin sınıf içi ortamlara, ders programlarına, bakış açılarına yansımaları olarak açıklanabilir. “Biliş, öğretmenin ne düşündüğü, ne bildiği ve neye inandığını anlamakla ilintilidir. Bu da öğretimin gözlemlenebilir olmayan boyutunu, yani öğretmenlerin zihinsel dünyalarını keşfetmek anlamına gelmektedir” (Kuşçu, 2013, s. 24).

İlerleyen yıllarla birlikte “öğretmen bilişi” tanımı da güncellenmiştir. Freeman’e (2002) göre öğretmenlerin zihinsel yaşamları, bilişleri, öğretimin 'gizli tarafını' temsil etmektedir.

“Öğretmen bilgisi” ifadesindeki bilgi kavramı, bilinçli ve dengeli seçeneklerden, bilinçsiz ve yansımayan sezgilere kadar, çok çeşitli bilişleri özetleyen, kapsayıcı ve kapsamlı bir kavram olarak kullanılmıştır” (Meijer vd., 2001, s. 446 Akt., Borg, 2006, s. 33).

Öztürk (2015), tecrübelerin kişiye özel olduğu, dolayısıyla öğretmen bilişinin de eşsiz ve benzersiz olduğu varsayımından yola çıkarak, dil öğretmeni bilişini basitçe, öğretmenlerin dil öğretme eylemi hakkında bildiği, inandığı ve düşündüğü şeyler olarak tanımlamaktan çok, erken dil öğrenme deneyimlerinden başlayıp, mevcut dil öğretimi uygulamalarına kadar bir süreci kapsayan, dil öğretimi ile ilgili tüm deneyimlerin birikimi olan daha geniş bir olgu olarak varsaymak gerektiğini savunmuştur.

Borg (2006, s. 1), “Öğretmen Bilişi ve Dil Eğitimi” kitabında, dil öğretmeni bilişini “Öğretmenlerin ne bildiği ne düşündüğü, neye inandığı ve bunların sınıf uygulamalarıyla ilişkisidir” şeklinde tanımlamıştır.

Bu tartışma bu yüzyılın son çeyreğinde dört ana tema çevresinde şekillenmiştir. Birinci tema, öğretmenlerin, içeriği ve öğretim uygulamalarını nasıl öğrendiklerini, öğretmenin öğrenme sürecinin tanımlamasını ve bu öğrenme sürecinde ‘neyin’ geliştiğini ve ‘nasıl’ geliştiğini inceler. İkinci tema ise, öğretmenlerin çalışmalarındaki düşünce kavramına ve öğretmenlerin zihinsel süreçlerinin nasıl tasarlandığına değinir. Üçüncü tema olan ön bilginin rolü, öğretmenlerin öğrenme sürecine ne getirdiğini araştırırken, dördüncü tema ise, öğretmeyi öğrenmede sosyal ve kurumsal bağlamın rolünü, ortamın hem sosyal hem de fiziksel anlamda öğretmenlerin öğrendiklerini ve bildiklerini nasıl şekillendirdiklerini inceler.

Öğretmenlerin zihinsel yaşamlarının farklı şekillerde yansıma gösterdiği düşünüldüğünde, eğitimde hedeflenen kazanımların sağlanabilmesi için öğretmen bilişinin öğretmen eğitimi yoluyla çağın gereklerine göre güncellenerek sınıf içi uygulamalara yansması, eğitimin niteliğinde çok büyük bir önem taşımaktadır.

“Öğretmenlerin öğretimde kullandığı yöntemler, teknikler ve öğretmenin yeterliliği öğretim sürecini öğrenciler için ilgi çekici hâle dönüşmesinde rol oynayan etmenlerdir. Öğretmenlerin kullandığı yöntemler, teknikler ve öğretmen yeterlikleri, öğretmen bilişiyile şekillenir, dersin ilgi çekici hale gelmesi ise öğretmen bilişinin derse yansımaları olarak kabul edilmektedir” (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016).

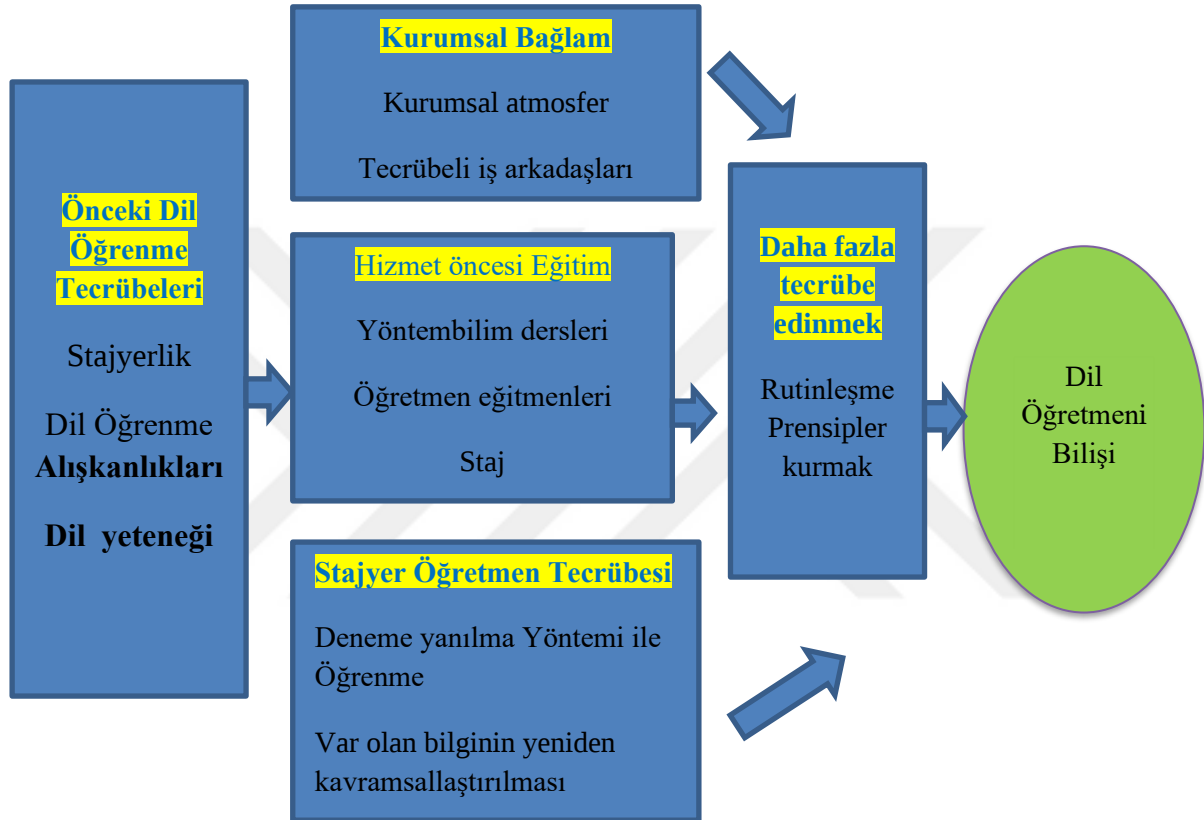
Öztürk (2015), yüz yüze eğitim döneminde üç İngilizce öğretmeni üzerine yaptığı nitel bir çalışmada öncelikle yabancı dil öğretmenleri bilişini şekillendiren ana kaynakları ve ardından öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde etkisi olan faktörleri incelemiş ve bunları şemalarla göstermiştir. Çalışmasında, iki şema yan yana geldiğinde, İngilizce öğretmenlerinin bilişini oluşturan temel unsurların, tüm sınıf uygulamalarının temeli olduğu sonucuna varılmaktadır. Bunun döngüsel bir süreç olduğu, sınıf içi uygulamalarının yine başa dönüp, öğretmen bilişini şekillendirdiği ve bu şekillenen bilişin yine öğretmen kararlarına ardından sınıf içi uygulamalarına ve öğrenciye yansıdığı görülmektedir (Şekil 12 ve Şekil 13).

Şekil 12’de ilk yarısı görülen, (CLTC -Clusters of Language Teacher Cognition: A data-based model), “Dil Öğretmeni Biliş Kümeleri: Veriye dayalı model” olarak isimlendirilen model, görüleceği gibi, dil öğretmeni bilişinin hangi kaynakların etkisiyle oluştuğunu görselleştirmektedir. Bu şemaya göre, yabancı dil öğretmeni bilişi, önceki dil öğrenme tecrübeleri, kurumsal bağlam, hizmet öncesi eğitimler, stajyer öğretmenlik zamanında edinilen tecrübeler ve öğretmenlerin edindikleri sınıf içi mesleki tecrübe ve sınıf uygulamalarının birikimi sonucu şekillenir.

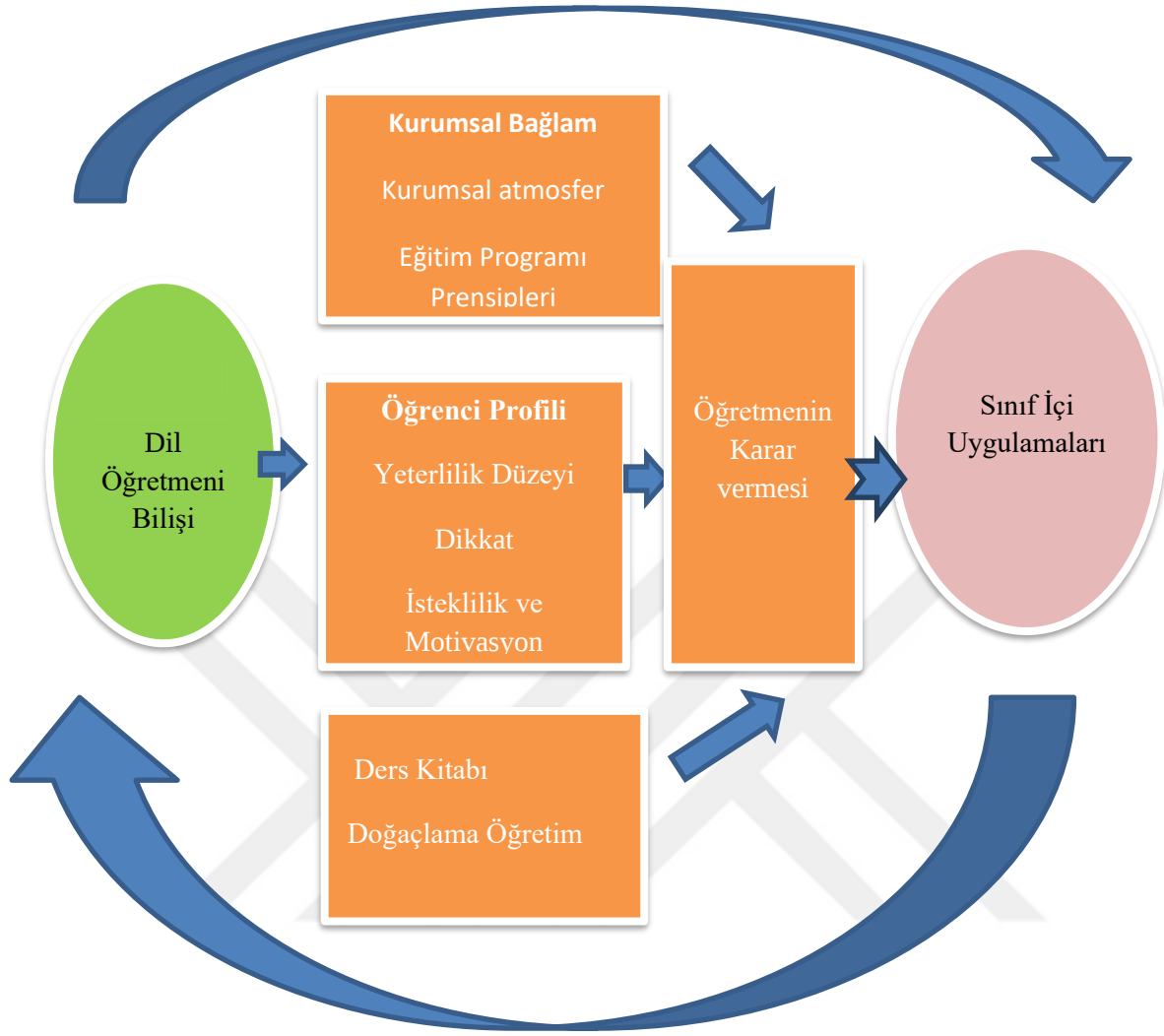
Şekil 13’te ikinci yarısı gözüken model, İngilizce Öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının üzerinde hangi faktörlerin etkisi olduğunu görselleştirmektedir. Bu şemaya göre, diğer şemanın son kümesini oluşturan “İngilizce öğretmenlerinin bilişi”, bu şemanın ilk kümesidir. Dolayısıyla, öğretmen bilişi, kurumsal bağlam, öğrenci profili,

ders kitabı ve doğaçlama öğretime yansımakta, bu faktörlerin birleşimi öğretmen kararlarını oluşturmakta ve bu da sınıf içi uygulamalarını şekillendirmektedir.

CLTC modeline göre, dil öğretmenlerinin bilişi ve sınıf içi uygulamaları birbirini sürekli besleyen ve döngüsel halde birbirini etkileyen karşılıklı bir ilişkiye sahiptir (Öztürk, 2015).

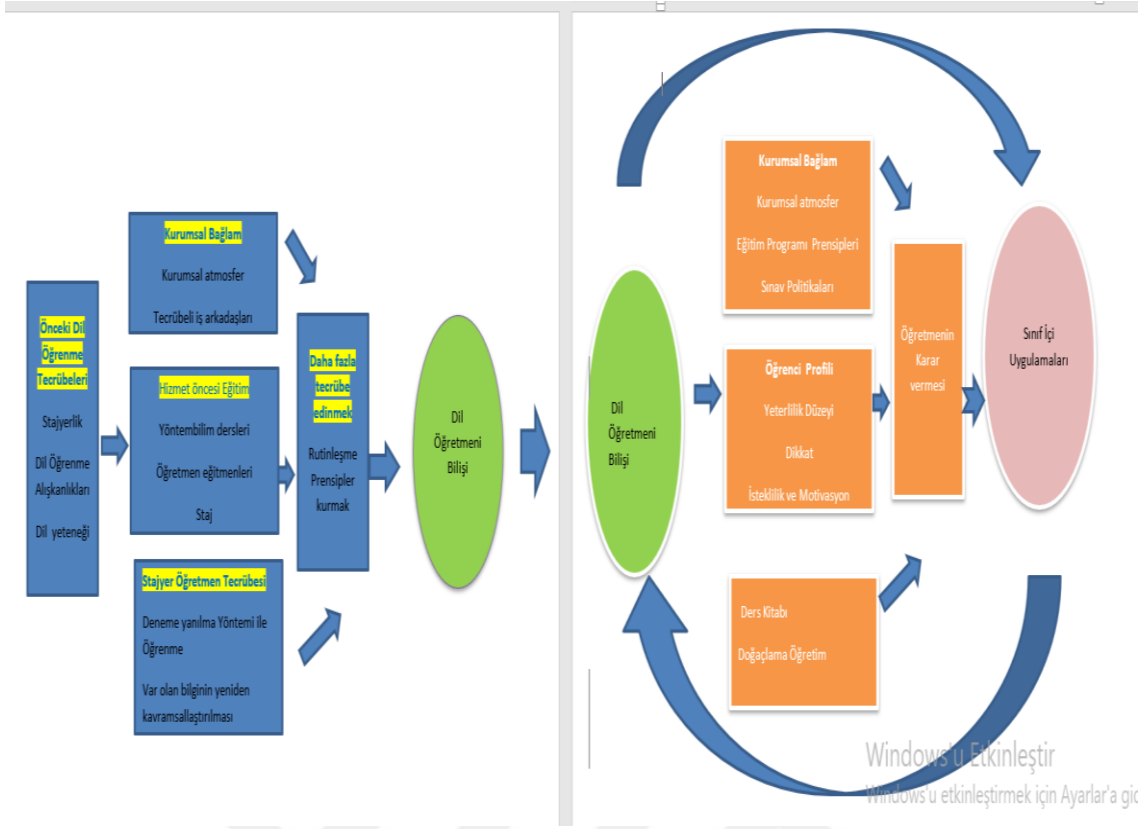


Şekil 12: Dil Öğretmeni Biliş Kümeleri-1 (Öztürk, 2015, s. 167)



Şekil 13: Dil Öğretmeni Biliş Kümeleri-2 (Öztürk, 2015, s. 180)

Öğretmenlerin dil öğretimine ilişkin bilgi, inanç ve dil öğretimine ilişkin tecrübelerinin bir sonucu olan tutum gelişiminin bir sonucu olan dil öğretmeni bilişi, aynı zamanda dil öğretmenlerinin sınıf uygulamalarının temelini oluşturan eşsiz, özgün bir yapının temellerini de atmaktadır. Dil öğretmenlerinin sınıf içi karar ve uygulamalarının temelinde dil öğretmeni bilişinin var olduğu görülmektedir (Öztürk, 2015).



Şekil 14: Dil Öğretmeni Biliş Kümeleri ;Veriye Dayalı Model -Tablonun bütünüünün görünümü:Sınıf içi uygulamalarının oluşumu (Öztürk, 2015, s. 180)

Bu tezin konusunun ana başlıklarından birini oluşturan Öğretmen Bilişini Borg (2003), “öğretmenlerin öğretim uygulamalarıyla ilgili sahip oldukları inanışlar, bilgiler ve algılar arasındaki ilişki ve öğretmenlerin öncel bilgilerini, inanışlarını, kuramlarını, varsayımlarını ve tutumlarını, öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel boyutlar” olarak geniş bir çerçevede tanımlamıştır. Genel olarak öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgi, inanış ve düşüncelerinin bütünü “öğretmen bilişi” (teacher cognition) olarak adlandırmıştır (Akt., Peçenek, 2008).

Borg (2012), “Öğretmen Bilişi ve Dil Öğretmeni Eğitimi: İnanışlar ve Uygulamalar” isimli röportajında şu noktalara değinmiştir:

İnanç ve biliş çalışmalarında, inanışlar doğrudan gözlenebilir olmadığı için zordur. Sınıfa giderek, davranışı gözlemleyebiliriz, öğretmenin ne yaptığını görebilir ve betimleyebiliriz, ancak inanışları göremeyiz. Bir öğretmene bakarak, neye inandığını

bilemeyiz. Metodolojik olarak inanışları açığa çıkarmanın tek yolu öğretmenlerin bize inanışlarının ne olduğunu söylemelerini veya inanışlarını yansıtan işler üretmelerini sağlamaktır (Borg, 2012).

Hepimizin inandıkları ve yaptıkları konusunda çelişkileri vardır. Bu nedenle öğretmenlerin de inandıkları ve yaptıkları arasında tutarsızlık olması ve inandıkları şeyi yapmamaları normal karşılanmalıdır. Bir araştırmacı gözüyle yapmamız gereken şey, inanışlar konusunda farklı alt kümelerin nasıl işlediğini ve birlikte var olduğunu araştırmak ve öğretmen eğitiminde öğretmenlere bunun farkına varmaları için yardımcı olmaktır. Bu, öğretmenlere sağlayacağımız desteğin kalitesini nasıl geliştirebileceğimiz açısından pratik bir hedeftir (Borg, 2012).

Bu bağlamda, öğretmen bilişi çalışmaları, “öğretmenlerin öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel süreçlerin ve bu süreçlerin öğretim ortamına yansımalarının betimlenmesini” içerir. Bugüne değin yabancı dil öğretimi alanında gerçekleştirilmiş pek çok öğretmen bilişi araştırması, öğretmen bilişi ile öğretim süreci arasındaki ilişkilere; öğretmenlerin alan bilgilerine, düşüncelerine, benimsedikleri öğretim ilkelerine; öğretim sürecindeki etkileşimlere ve eylemlere ilişkin bulgular sunmuştur (Andrews, 2001; Borg, 1999, 2003b; Woods, 1996).

Öğretmen Bilişi çalışmaları alan yazında araştırıldığında, bu çalışmaların, 1970'lere kadar uzandığı görülmektedir. Dunkin ve Biddle'in (1974) süreç-ürün yaklaşımı olarak tanımladıkları, sınıf ortamında neler olduğuyla ilgili yapılan çalışmaları bu konudaki ilk çalışmalardan biri sayılabilir.

Bu çalışmada “önsezi/işaret değişkenleri (öğretmenin kişisel özellikleri ve öğretmenin öğretim tecrübeleri), bağlam değişkenleri (öğrencilerin kişisel özellikleri), süreç değişkenleri (öğretmen ve öğrencinin sınıf içi iletişimi) ve ürün değişkenleri (öğrenme)” şeklinde dört değişkenden söz edilmiştir (Borg, 2006 Akt., Demir, 2014).

Çalışmada sözü geçen önsezi/işaret değişkenleri öğretmen davranışlarını etkileyen bir unsur olarak gösterilse de öğretmenin bilişsel sürecinin sınıf içi davranışlarını nasıl etkilediğine değinilmemiştir.

Bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalarla düşüncenin davranış üzerindeki etkisinin anlaşılması ve öğretmenin sınıf ortamında öğretim sürecini şekillendirmede aktif ve merkezi bir rol oynadığı görüşü ile başlamıştır. Bununla birlikte, ABD Milli Eğitim Kurumu'nun öğretim sürecini anlamak amacıyla başlattığı araştırma öğretmen bilişi çalışmalarının ilki olmuştur. Bu çalışmadaki farklı durum, öğretimi anlamak için öğretmenin dışardan söylenenlerin mekanik uygulayıcıları olarak kabul eden ve davranışlarını inceleyen araştırmalar yerine öğretmeni, ders işleme esnasında aktif, düşünen, karar veren bir birey olarak ele almaya başlamasıdır. Bu çalışmadaki dilbilimciler (Shulman ve Elstein, 1975 Akt., Demir, 2014) psikoloji kökeninden geldiklerinden, öğretimde problem çözme, yargı oluşturma ya da karar verme üzerine eğitimsel değil daha çok psikolojik çalışmalar yürütmüşlerdir.

90'lı yıllardan başlayarak ve öğretmenleri karmaşık bir öğretmeyi öğrenme sürecine sahip bireyler olarak gören (Second Language Teacher Education-SLTE), İkinci Dil Öğretmen Eğitimi alanı akademisyenleri, süreci öğretmenler açısından bu algı altında incelemeye başlamışlardır. Araştırmalarında genellikle dil öğretmenlerinin önceki dil öğrenme deneyimlerine, öğretmen eğitimi programlarının etkisine ve dil öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına odaklanmışlardır (Wright, 2010).

1980'lerde ve 1990'larda yapılan çalışmaların ise öğretmen bilişini eğitimsel olarak ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışmaların artması 1983'te ISATT'ın (Öğretmen Bilişi Üzerine Uluslararası Çalışma Kurumu) kurulmasına kadar sürmüştür. Önceki çalışmalar etkili planlama ve karar verme aşamaları üzerine ve etkili öğretmen nasıl olmalı üzerine odaklanan çalışmalardan oluşurken zaman içinde çalışmaların yönü öğretmen davranışı ve onun arkasındaki düşünceye yönelmiştir (Borg, 2006).

Dil öğretimi alanında ise, öğretmen bilişi üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı 1990'larda ortaya çıkmaya başlamış, on yılın ikinci yarısında ivme kazanmıştır. Dil öğretiminde öğretmen bilişi analiz edildiğinde, 1990-2000 yılı değişimin on yılı olarak ortaya çıkmıştır.

Yeni milenyuma doğru ilerledikçe, öğretmen bilişi alanına duyulan ilgi azalma göstermemiş, 2001 yılında iki adet daha yazın taramasına rastlanmıştır. İkisinin de öğretmen bilgisi üzerinde odaklandığı görülmektedir. "Öğretmen bilgisi" öğretmen bilişi çalışması için en yaygın kullanılan terim olmuştur (Borg, 2006).

Tablo 1: Dil öğretmeni bilişi üzerine yapılan çalışmaların kronolojik tablosu (Borg, 2003a, s. 82)

Yayın tarihi	Çalışmalar
1970'ler	1
1980'ler	1
1991	2
1992	7
1993	1
1994	5
1995	0
1996	15
1997	3
1998	8
1999	10
2000	3
2001	7
2002	1
TOPLAM	64

Borg (2003a, s. 82) Kronolojik Tablosu'nda, Dil Öğretmeni Bilişi üzerine 1970-2002 tarihleri arasında yapılan çalışmalara yer vermiştir. Odaklandıkları konuları ve bağlamlarına genel hatlarıyla bakıldığında, 22 çalışmanın dilbilgisi, toplamda 5 tanesinin okuma olmak üzere 7 çalışmanın okuryazarlık eğitimi üzerine odaklandığı görülmüştür. Kalan çalışmalar ise öğretmen bilişini, belirli müfredat alanları açısından değil, daha çok genel olarak öğretmen eğitimi sırasında bilgi gelişimi gibi genel süreçler çerçevesinde incelemiş, planlama, karar verme ve bunların bir dil öğretimi bağlamında gösterilmesine odaklanmıştır.

Öğretmen bilişi çalışmaları, öğretmenlerin zihinsel süreçleri ve öğretim uygulamaları arasında var olan çeşitli, farklı bağlamlardaki ilişkileri anlamak amacıyla uzun yıllardır dikkat çeken konulardan biri olmuştur. Özellikle öğretmen biliş araştırmaları, öğrenme gelişiminin desteklenmesine yardımcı olarak hizmet öncesi, yeni ve deneyimli öğretmenlerin eğitimine bilgi sağlayarak alana hizmet etmektedir (Borg, 2006).

Çalışmaların birçoğu özellikle İngilizce öğretimini incelemiş, esas olarak ESL-İngilizce'nin İkinci Dil olarak Öğretimi (English as a Second Language) ve EFL – İngilizce'nin Yabancı Dil olarak Öğretimi (English as a Foreign Language) bağlamlarını karşılaştırmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin pratik bilgisini çeşitli bakış açılarından ve çeşitli varsayımlarla incelemişlerdir. Bu çalışmalarda kullanılan farklı terimlerin aralığı ve birçok benzer tanımlamanın bulunması bu tür bir bilginin özellikleri ya da içeriği hakkında bir mutabakata varılamadığı sonucunu göstermektedir.

2008 sonrasına bakıldığında zaman, Kurtoğlu ve Seferoğlu'nun (2013), öğretmenlerin teknoloji kullanım durumları üzerine 2008-2013 yılları arasında Türkiye'de yapılan çalışmaları incelemek amacıyla bir alan yazın tarama makalesi yayımladığı görülmektedir.

Bu amaçla, ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler veri tabanına 2013 yılında (Nisan ayına kadar) kayıtlı olan 177 dergi içerisinde Eğitim Fakülteleri ve Sosyal Bilimler Enstitüleri tarafından yayımlanan, Sosyal Bilimler alanında yayın yapan ve eğitim alanı ile ilgili yayın yapan 27 dergiden 33 makale incelenmek üzere belirlenmiştir. İnceleme sonucunda bu makalelerden 9 tanesinin çalışma konusunun öğretmenlerin teknoloji kullanım başarıları, tutumları, algıları ve inançları, 8 makalenin öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin araştırması, sadece 3 makalenin ise teknolojinin öğrenme-öğretme süreci ile kaynaştırılması üzerine olduğu görülmektedir. Toplanan verilere göre teknolojinin öğrenme-öğretme süreciyle kaynaştırılması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde teknolojinin yeri ile ilgili çalışmaların alanyazında az sayıda olduğu görülmektedir.

Sözü geçen alanyazın tarama makalesinde, öğretmenlerle ilgili araştırma makalelerinin azlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri'nden gerekli çalışmaları yapabilmek için onay sürecinin

araştırmacılar açısından, öğretmenler üzerinde çalışma yapılmasında caydırıcı bir rol oynamış olabileceği fikri ile açıklanmaktadır.

Seçilen makalelerdeki araştırma türleri incelendiğinde, bu tezde de olduğu gibi en fazla kullanılan araştırma türünün nicel araştırma yöntemi olduğu ve anket, ölçek gibi veri toplama araçlarının daha rahat ve daha fazla veri toplanabiliyor olması açısından tercih edildiği ifade edilmiştir.

Makalelerin incelenmesi sonucundaki öneriler bölümünde, bu tezde gerçekleştirildiği üzere, öğretmenlere yönelik sürekli hizmet-içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinin bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. İncelenen makalelerdeki sonuçlar ışığında, çalışma grubu öğretmenler olan araştırmaların sayısının arttırılmasının alana önemli katkılar getireceği belirtilmiş ve öğretmenlerin teknoloji kullanırken karşılaştıkları sorunların üstesinden nasıl gelebileceklerine dair çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Öğretmen biliş çalışmalarının alan yazınında, “öğretmenlerin bilişinin” birçok özelliği olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir (Meijer vd., 1999, s. 60).

Bu özellikler şunlardır:

1. Kişiyi özeldir; bu da bir dereceye kadar eşsiz olduğunu gösterir.
2. Bağlamsaldır; sınıf içinde tanımlanır ve sınıfa uyarlanır.
3. Öğretme deneyimlerinden kaynaklanır ve bu deneyimler aracılığıyla gelişir; deneyimlere ve deneyimin yansımalarına dayanmaktadır.
4. Sınıf içi öğretme uygulamalarına rehberlik eder.
5. Kapalı biçimde sezdirilen bir kavramdır; öğretmenler bu bilgilerini ifade etmeye alışık değildirler.
6. Öğretilen konuyla, içerikle ilgilidir

Yukarıda belirtilen özelliklerden yola çıkarak, bir öğretmenin “pratik bilgisi” diğer bir deyişle “öğretmen bilişini” şu şekilde özetleyebiliriz: Öğretmenlerin eylemlerinin altında yatan bilgi ve inançlarıdır ve bu tür bilgiler kişiseldir. Bağlam ve içerikle ilgili ve genellikle zımnidir. Deneyime dayanır ve deneyime yansımaları vardır.

2000 yılından bu yana öğretmen bilişi çalışmalarına ilgi artarak devam etmiştir. Günümüzde öğretmen bilişi araştırması özellikle öğretmen eğitimindeki çalışmalar ile yakından bağlantılıdır. Bu tür araştırmaların temel rolü hem hizmet öncesi hem de hizmet düzeyinde öğretmenin öğrenmesini desteklemektir. Deneysel olarak öğretmen biliş araştırmaları, öğretmenlerin sınıf etkinliklerini şekillendirmede oynadıkları aktif rolü ve sınıf içi verilen öğretmen kararlarının karmaşık doğasının altını çizmektedir. Bu da bize, öğretmenlerin bilişlerini oluşturan inanış ve bilgilerin, sınıf içinde öğretmenlerin yaptıkları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

1990’ların aksine, bugün artan kanıtlar göstermektedir ki; öğretmen eğitimi öğretmenlerin ön bilgi ve inançlarında açık ve net bir değişiklik yapabilmekte ve öğretmenlerin bilgi ve bilişlerini desteklemektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenin konu bilgisinin rolü ve bunun öğretim eyleminde nasıl dönüştürüldüğü “öğretmen biliş” araştırmalarının temel özelliği olmuştur ve olmaya devam etmektedir.

Öğretmen çalışmalarında çalışılan bir diğer önemli unsur da öğretmen tecrübesidir. Sınıf tecrübesinin öğretmenin bilgisinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve dolayısıyla, öğretmenlerin eylemlerini şekillendiren unsurlardan biri olduğu belirtilmektedir (Borg, 2006).

Peçenek (2008), yapmış olduğu öğretmen bilişi çalışmasında, ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında çalışan 10 İngilizce öğretmenin dilbilgisi öğretimine ilişkin bilgi, inanış ve düşüncelerini ele almış ve “görüşler” başlığı altında toplamıştır. Çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel süreçlerin, sınıf içi

ortama ve sınıf içi uygulamalarına yansımalarının betimlenmesini içerdiğini belirtmiştir. Yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerini almak amaçlı açık uçlu sormaca uygulanmış ve sonucunda, “öğretmenlerin döngüsel bir biçimde art alan bilgilerinin, deneyimlerinin ve sınıf içi uygulamalarının öğretmenlerin bilişlerini yapılandığı ve öğretmen kararlarını da etkilediği” sonucuna varılmıştır.

Kurudayıoğlu (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri” başlıklı çalışmasında öğretmen bilişini, öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin tümünün sınıf içi uygulamalarına yansması olarak tanımlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Türkçe’yi yabancı dil olarak öğreten toplam 12 öğretmen oluşturmuş, çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik çözümlemesi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, yabancılara Türkçe konuşma öğretimi konusunda öğretmenlerin istenilen düzeyde bir bilişe sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu olumsuz durumun giderilmesi için ise Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmek için lisans programları açılması, halihazırda görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, öğretmen yeterliklerinin artırılması önerilmiştir.

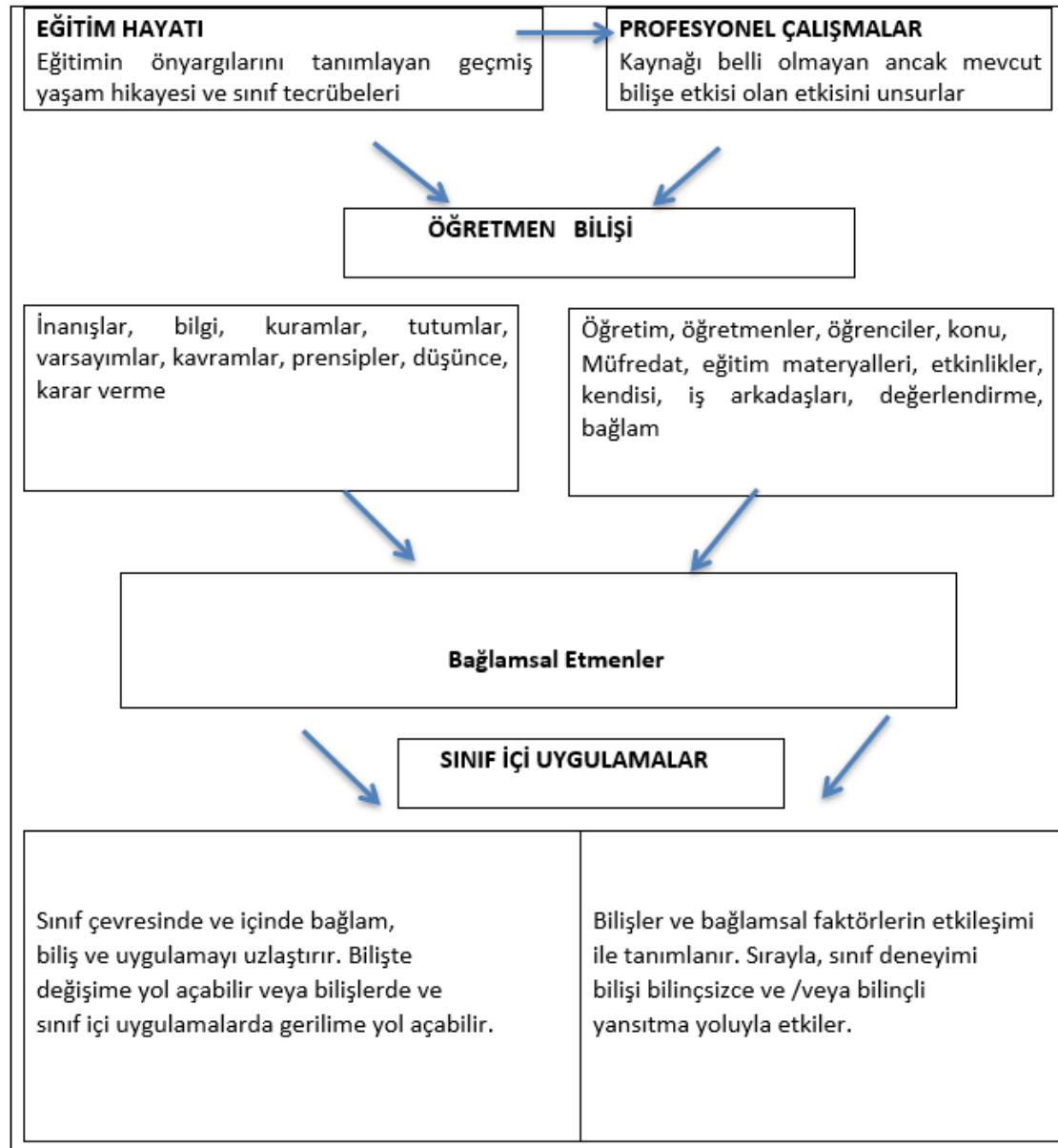
Benzer bir çalışmada Demir (2014), “Konuşma ve Dinleme Becerileri üzerine Öğretmen Bilişi ve İnanışları” isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasını Diyarbakır’da çeşitli liselerde çalışan öğretmenlerle dinleme ve konuşma becerileri hakkındaki bilişlerini ortaya çıkarmak ve öğretmenin kendi öğretim ortamında dinleme ve konuşma becerisi kazandırırken hangi aktiviteleri neden önemseydiği, bu becerileri ne kadar önemseydiği ya da öğretimine düşüncelerini ne kadar yansıttığını öğrenmek amacıyla yürütmüştür. Toplam 10 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlere herhangi bir tümce sunulmadan konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili dört açık uçlu soruya birer paragraflık cevaplar sunacakları bir anket hazırlanmıştır.

Yapılan çalışmada öneri olarak, çalışmanın daha çok sayıda öğretmenle yapılmasının, daha fazla ve detaylı bilgi sunulacağından daha verimli sonuçlar elde edilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca açık uçlu sorulardan oluşan bir ankette soruların yanıtlarının öğretmene bırakıldığından, katılımcıların kısa cevaplar verebildiğini ve beklenen düzeyde verinin elde edilememesi gibi bir sorun ile karşı karşıya kalındığı ifade edilmiştir.

Hiç şüphe yoktur ki, eğitimin her kademesinde, başarıda en çok payı olan değişkenler arasında öğretmen vardır. “Eylemlerin, bilgi ve inanışların birtakım bilişlerin yansımaları olduğu düşünüldüğünde, 'öğretmen bilişi' konusu, eğitim araştırmalarında incelenen önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır” (Öztürk, 2015).

Sınıflar, öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği, öğretmen bilgi ve inanışlarının, öğrenci davranış ve tutumları ile kesişen kavşaklardır. Sınıf ortamları öğretmen bilişinin gelişiminde birincil öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin bilişlerinin ve bilgilerinin dil sınıflarında nasıl etkileşime girdiği, eylem ve etkinlikleri nasıl etkilediği ve açığa çıkarılması önem taşır (Baker, 2011).

Borg (2003a) öğretmen bilişini etkileyen ve öğretmen bilişinin etkilediği kavramları bir şema ile özetlemiştir:



Şekil 15: Dil öğretmeni bilişine katkısı olan çeşitli etmenler modeli (Borg, 2003a, s. 82)

Borg'un (2003a, s. 81) öğretmen bilişini, dil öğretmeni bilişine katkısı olan çeşitli etmenler modeli ışığında, "öğretimin gözlemlenemeyen bilişsel boyutu –öğretmenlerin ne bildiği, neye inandığı ve ne düşündüğü" şeklinde tanımladığı ve dört temel soru altında incelediği görülmektedir: 1. Öğretmenler hangi konularda bilişe sahiptirler? 2. Bu biliş nasıl geliştirilebilir? 3. Biliş, öğretmen öğrenmesi ile birbirini nasıl etkiler? 4. Biliş ve sınıf uygulaması birbirini nasıl etkiler?

Bu tez çalışması, Borg'un dört temel sorusu altında incelediği öğretmen bilişine bir anlamda gözlemlenebilir bir açı kazandırmayı amaçlanmıştır.

Bilişin çok geniş bir terim olması nedeniyle, çalışmanın çerçevesi Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanişına Etkisi olarak daraltılarak incelenmiştir. Borg'un soruları ışığında şekillendirilmiş olan bu süreçte sırasıyla,

1.soru olan “Öğretmenler hangi konularda bilişe sahiptirler?” sorusunda, öğretmenlerin yabancı dil ortamında dijital uygulamalarla desteklenmiş zenginleştirilmiş eğitim konusunda biliş düzeyleri araştırılmıştır.

2.soru olan “Bu biliş nasıl gelişir?” sorusunda, öğretmen ve öğrencilerin dijital araçlarla desteklenmiş zenginleştirilmiş eğitim ile ilgili neye inandıkları, ne düşündükleri, sınıf ortamında ne kadar uyguladıklarına ve öğretmenlerin bu konuda bir hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyup duymadığı ile ilgili biliş düzeylerini tespit etmek için zenginleştirilmiş eğitime yönelik sorulardan oluşan bir ön sormaca uygulanmıştır.

3.soru olan “Biliş, öğretmen öğrenmesi ile birbirini nasıl etkiler?” sorusu bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim sonrasında bilişlerinin bir döngüsel geri dönüşüm hareketi içinde öğretmen kararlarını ve ardından sınıf içi uygulamalarını etkileyip etkilemediği, etkilerse nasıl etkilediğini somutlaştırmayı hedeflemiştir.

4.soru olan “Biliş ve sınıf uygulaması birbirini nasıl etkiler?” sorusu ise, bu etkileri gözlemlenebilir kılmak için Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim'in öğretmen bilişini etkilemesi suretiyle sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci inanişına yansımaları, alınan sonucun yine geri dönüşümsel olarak son sormacada öğretmen kararlarını ve bilişini şekillendirmesi hedeflemiştir. Bu etkilerin geri dönüşümlü sonuçları ön ve son sormaca sonuçlarına yansıyan öğretmen bilişi ve öğrenci inanişi verilerine göre incelenmiştir.

2.6. Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlerin artalan bilgilerinin ve deneyimlerinin döngüsel bir biçimde sınıf içi uygulamalarını ve bilişlerini yapılandığı, bunların da öğretim kararlarını etkilediği açıkça görülmektedir (Peçenek, 2008). Bu noktadan yola çıkarak çağımızda, öğrencilerin dil öğrenimindeki gereksinimlerini karşılayacak birçok eğitim aracı ve kaynak bulunsa da, öğretmenin rolü ve etkin öğretmenler yetiştirmenin önemi yadsınamaz. Bu nedenle eğitimin kalitesini yükseltmek için yapılan öğretmen eğitimi çok kıymetlidir.

İngilizcenin çağdaş -lingua franca- küresel ortak dil olarak görülmesi ve tanınmasına paralel olarak birçok ülkede İngilizce öğretimi temel eğitim hedefi olarak görülmektedir. Öğrencilerin çağın gereksinimlerine göre mevcut ihtiyaçlarını karşılayabilecek etkili öğretmenler yetiştirmeye duyulan ihtiyaç ve ilgi artarak devam etmektedir. Bu hedefe ulaşmak, (Second Language Teacher Education -SLTE) İkinci Dil Öğretmen Eğitimi'nin etkili dil öğrenme ortamlarını öğrenmenin merkezi haline getirmesiyle mümkündür (Wright, 2010).

Robinson (2013) dünyada, tüm yüksek performans gösteren sistemlerin öğrenme ve öğretmeni bireyselleştirdiğini, sistemin, öğrencilerin bireysellik, yaratıcılık, çeşitlilik ve merak uyandırma özelliklerine sahip olduğunu ve öğrencinin dikkatini çekmesi gerektiğini savunmaktadır. Tüm yüksek performanslı sistemler, profesyonel gelişimin önemini bildiklerini ve profesyonel gelişmeye yatırım yapmanın bir masraf değil aksine bir yatırım olduğunu ifade etmektedirler.

Robinson (2013), eğitimin endüstriyel, mekanik bir sistem olmadığı, tüm bileşenleri ile insanları içeren bir sistem olduğunun altını çizirken, bunun aksine eğitim sistemlerinin çeşitlilik yerine tek tip insan yetiştirmek üzerine kurulduğunu vurgulamaktadır. Eğitim bir kargo sistemi değil aksine yaratıcılık gerektiren bir meslektir. Dolayısıyla öğretmenin

görevi de sadece kitaptakini okumak veya aktarmak değildir. Eğitim öğrenme anlamına gelir.

Öğretmenin görevi, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrencinin ilgisi, hızı doğrultusunda farklı seçeneklerden oluşan, öğrenciye öğrenebileceğinin mümkün olduğunu gösteren bir sınıf ortamı yaratmaktır. Öğrenme yoksa bu durumda devam eden bir eğitimden bahsetmek de mümkün değildir. Eğitim tüm becerilere eşit önem vermelidir. Öğrenciler, ancak zengin ve geniş bir müfredat ile en üst başarıya ulaşabilirler. Baskın eğitim kültürü, sadece test etmeye değil, öğrenme ve öğretmeye de odaklanmalıdır.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında yürütülen ortak bir çalışmada British Council ve TEPAV (2013), bu alandaki problemleri sırasıyla, “yabancı dil öğretmenlerinin dil yeterlik potansiyellerinin sınıf performanslarına tam olarak yansımaması, öğretmen odaklı bir anlayış benimsenmesi, ders kitaplarına fazlaca bağımlı kalınması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının sınıf içi aktivitelerine yansıtılmaması” şeklinde rapor etmiştir.

Bu çalışmaların yapıldığı tarihlerde sorunların yüz yüze eğitim dönemine ait sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunlar ortadan kalkmadığı gibi, 2020 tarihinde acil tedbirler kapsamında başlayan eş zamanlı uzaktan eğitim ders sorunları da mevcut sorunlara eklenmiştir. Yabancı dil öğretimi alanındaki sorunların azalmadığı, aksine uzaktan eğitim platformlarına geçildiğinde ve hala içinde bulunduğumuz post pandemi döneminde de boyut değiştirerek arttığı söylenebilir.

Eğitim Sen’in (2020) sormaca sonuçlarına göre, uzaktan eğitim sürecinde, gerek öğretmenlerin uzaktan eğitimde deneyimsiz olması, bu konuda bir eğitim almamış olmamaları gerekse, yabancı dil dersleri gibi derslerde içerik yetersizliği, etkileşimli kitapların olmaması ve çok sayıda öğrenciyle ders yapmak, bu süreçte pedagojik açıdan

yetersiz kalınması ve öğrenmenin istenildiği düzeyde gerçekleşmemesi gibi olumsuzluklar yaşanmasına neden olmuştur.

Alışılmamış bu durum karşısında kaygı düzeyleri artan öğretmenler, bu süreçte derslerde hem kendilerinin hem de öğrencilerinin motivasyonunu arttıracak hizmet içi eğitim ve uzman desteğinden yoksun kalmışlar, öğrencileri ile yüz yüze olduğu gibi derslerini sürdürmek, verilen müfredatı sanal sınıf eğitim koşullarında tamamlamak ve öğrencileriyle iletişim kurmak için çalıştıkları okulların ve öğrencilerin imkanları dahilinde derslerine devam etmişlerdir. Bu dönem geride kalmış olsa da ilk etaptaki post pandemi dönemi evdeki ve sınıftaki öğrenciler ile aynı anda ders yapmak suretiyle öğretmene hem yüzyüze hem online eğitimi aynı sınıfta yürütme zorunluluğu getirmiş, ikinci etaptaki post pandemi döneminde ise tamamen yüzyüze eğitime geçilmiş olsa da öğrencilerin değişen beklentileri ile kendine has sorunlara sahip bir dönem olarak karşımızda çıkmıştır.

Yabancı dil derslerinin doğası gereği dört dil becerisine ve mutlak iletişime dayandırılarak işlenmesi gereği nedeniyle, uzaktan öğretim yoluyla işlenmesi ve öğrenilmesi en zor branşlardan biri olduğu düşünülmüştür. Pandemi sonrası, eğitimde yeni bir eğitim sistemi olarak karşımıza çıkmaya başlayan hibrit eğitim, post pandemi döneminde bazı özel okulların seçmeli derslerinde, bazı üniversitelerin ise teorik derslerinde kullanılmaya başlanmıştır. Doğan (2020), “günümüzde çoğu üniversitede lisans ve lisansüstü derslerin, eğitimde kalite ve çeşitliliği artırma, üniversiteler arası etkileşimi daha verimli hale getirme, daha fazla öğrenciye ulaşma ve ekonomik maliyetleri azaltma gibi çeşitli nedenlerle çevrimiçi ya da hibrit verildiğini belirtmektedir.”

Doğan (2020), “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, Lisans ve Ön-lisans

bölümlerinde okutulmakta olan zorunlu yabancı dil İngilizce derslerinin uzaktan eğitim yoluyla öğrenilmesini konu alan çalışmada, nicel desenli betimsel bir çalışma yapmış ve 476 üniversite öğrencisinin Uzaktan Öğretim İngilizce dersine yönelik görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenme konusunda kararsıza yakın olumsuz görüş belirttikleri, öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Dolmacı (2020), “Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Görüşleri: Bir Covid-19 Örneği” isimli çalışmada uzaktan-eğitim sürecinde eş zamanlı olarak yürütülen yabancı dil derslerinde ders sorumlusu öğretim elemanlarının yaşadıkları süreci değerlendirebilmeleri amacı ile nitel araştırma yöntemleriyle bir durum çalışması yapmıştır.

Araştırma sonucunda, “eş zamanlı uzaktan eğitimin zaman-mekân esnekliği sağlaması, farklı kaynaklara ve materyallere erişimi ve paylaşımı kolaylaştırması, sınıf baskısının önüne geçebilmesi, disiplin problemlerini önleyebilmesi gibi fırsatları olmasına rağmen, geleneksel yüz yüze eğitimin, öğrencilerle bire bir ilgilenebilme, göz teması kurabilme, sınıf yönetimiyle ilgili beden diliyle anlaşabilme, derse aktif katılımı ve motivasyonu sağlama gibi avantajlarından dolayı daha verimli bulunduğunu” ifade etmiştir.

Eğitim Sen’in “Uzaktan Eğitim” Çalıştayı sonuç raporunda ise aşağıdaki noktalara değinilmiştir (Eğitim Sen, 2020):

“Uzaktan eğitim sürecinin belirli bir plan ve program dâhilinde işletilememesi, eğitim aşamalarının belirli bir “öğretim tasarımı” üzerine inşa edilmemesi, sistematik bir çalışmanın olmaması nedeniyle eğitim sahasında bulunan öğretmenler, öğrenciler ve veliler sorunlarla baş başa bırakılmıştır. Sahada çalışan öğretmenler, süreci el yordamıyla ve deneme yanılma yoluyla yürütmüşlerdir.”

“Uzaktan eğitim süreci daha önceden planlanmış bir çalışma olmadığından uygulamaya konulması da olağanüstü koşullar altında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %93,8’i, uzaktan eğitimin verimli olmadığını ifade etmiştir. MEB tarafından

öğretmenlere uzaktan eğitime dair bir eğitim verilmemiş; teknik destek sağlanmamıştır.”

“Öğretmenlerin tecrübeli ya da tecrübesiz, uzaktan eğitim konusunda daha önceden bir deneyimlerinin olmaması, bu süreçte dijital teknolojinin yeterli olmaması, süreci planlayacak ve yönetecek uzman bir ekipten destek alamamak da yaşanan sorunlardan bir diğeridir. Uzaktan da olsa öğretmenlere, öğrencilere ve velilere bu konuda bilgilendirici ve yön gösterici çalışmalar yapılmamıştır, yapılan çalışmalar çok kısıtlı kalmıştır.”

“Eşzamanlı dersler süresince kameraların kapalı olması öğretmen-öğrenci iletişimini ve sınıf içi etkileşimi imkânsız hale getirmiştir. Dersler interaktif biçimde işlenememiştir. Öğretmenlere hem uzaktan eğitimi uygulamak hem de uzaktan eğitimde kullanılacak materyal geliştirme konusunda destek sağlanmamıştır. Özel uzmanlık gerektiren bir iş olan dijital içerik geliştirme konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ya da teknik destek verilmemiştir.”

Bu noktada, içinde bir öğretmen olarak bulunduğumuz koşullarda, gerek öğrencilerden gerekse öğretmenlerden aldığımız benzer dönütler ayrıca, Türk Eğitim-Sen’in “Salgın Sürecinde Eğitim Sisteminde Karşılaşılan Sorunlar ve Beklentiler” konulu 13 Ekim-03 Kasım 2020 tarihleri arasında 1.352 kişi üzerinde yaptığı geniş çaplı sormaca çalışması göstermiştir ki, salgın sürecinde eğitim sistemimizin mevcut durumunda öğretmen, öğrenci, yönetim ve aile boyutlarında karşılaşılan, yetersiz kalınan ve çözüm getirilmesi gereken sorunlar oluşmuştur ve bu sorunlar devam etmektedir (Eğitim Türk-Sen, 2020). Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi, acil bir durumdur ve çözümler bu doğrultuda ortaya konmuştur (Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Tümen Akyıldız, 2020). Eğitimciler, bu dönemde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını, öğretmen ve öğrenci bazında birçok sorun yaşandığını belirtmişlerdir (Atreya ve Acharya, 2020, s. 419).

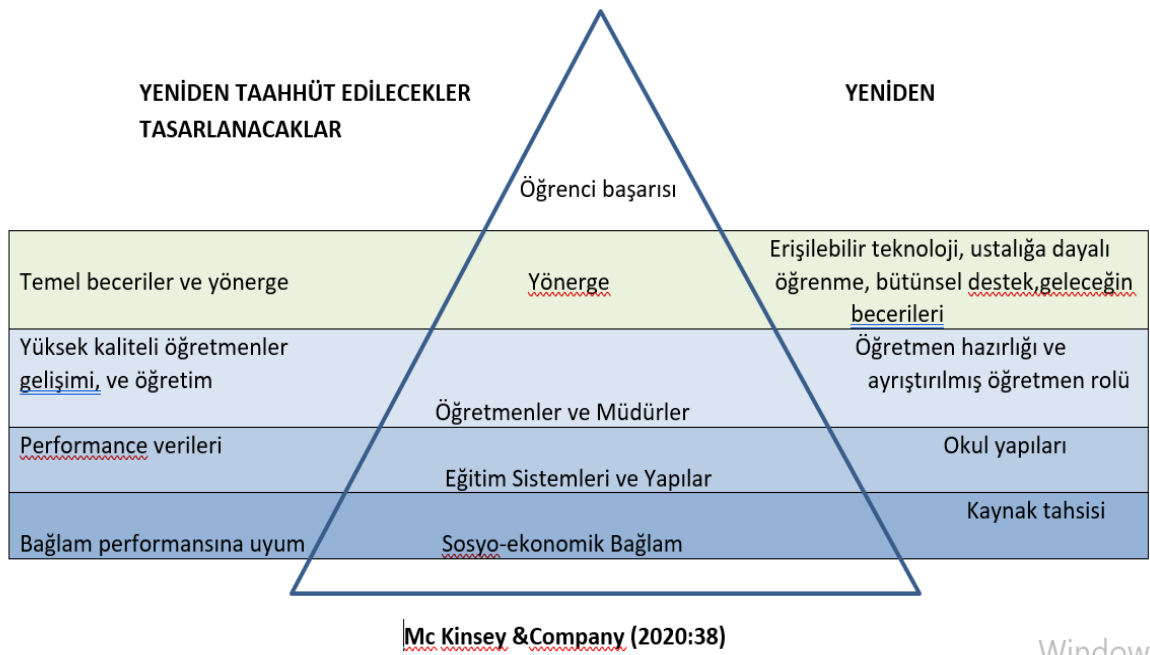
Bu dönem geride kalmış ancak post pandemi dönemi, uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarını yaşamış öğretmen ve her yaşta öğrenci grubu ile yeni bir eğitim ihtiyacı, yeni beklentiler ve kendine has sorunlarla karşımızda durmaktadır. Geldiğimiz an itibarıyla pandemi döneminin eksik kazanımları, öğrencilerin ve öğretmenlerin yüzyüze ve uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarıyla değişen algıları ve beklentileri post pandemi sürecine uygun çözümler bulmayı kaçınılmaz hale getirilmiştir. Bu şartlar altında öğretmen bilisinin, sınıf içi uygulamalarının, öğrenci inanışlarının değişen yüzyıl yeterlilikleri karşısında aynı kalmasının mümkün olamayacağı bir gerçektir.

2.7. Eğitim Sistemi, Öğretmen ve Öğrenci Rollerindeki Değişim

Bu tezin konusunun temellerinden birini oluşturan eğitim sistemi, öğretmen ve öğrencinin değişen rolleri uzun yıllardır eğitimciler tarafından tartışılan bir konudur. Öğretmen, eğitimin merkezinde bilginin sağlayıcısı mı? yoksa öğrenenin yanında yol gösterici, kolaylaştırıcı ve rehber mi? Eğitim Sistemi tamamen değişecek mi? Öğretmenlik mesleği teknolojiyle birlikte tarihe mi karışıyor? sorularının cevabı pandemi döneminde şekillenmiş, post pandemi döneminde netleşmiştir. Pandemiyle birlikte durma noktasına gelen eğitim sürecinde otonomluğunu kazanmış ve kendi öğrenme sorumluluğunu almış öğrenciler, bu kesinti dönemleriyle daha iyi mücadele ettiklerini gösterirken, öğretmenin merkezde olduğu ve öğrencinin bağımlı olduğu durumlara alışkın olan öğrencilerin ise çok zorlandıkları görülmüştür.

Pandemi sonrası yaşanan post pandemi döneminin gözler önüne serdiği bir gerçek de öğretmen merkezli süreçlerde öğrencilerin, kendi öğrenme sorumluluklarını alamadığı, yeterince özgüven ve otonomluk kazanamadığıdır. Öğrencinin kendine yetebilmesi ve eleştirel bakış açısını geliştirmesi için eğitim programlarının ve derslerin yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Bozkurt, 2020).

Kinsey (2020) Covid-19 krizinden sonra eğitimi yeniden tasarlamak için öne sürdüğü modelde işe yaradığını bildiğimiz şeylere yeniden bağlanmanın ve daha iyi bir gelecek için bazı öğeleri yeniden şekillendirmenin önemini vurgulamaktadır. Modelinde işe yaradığını bildiğimiz unsurları “Yeniden Taahhüt Edilecekler ”bölümünde göstermiş, daha iyi bir gelecek için şekillendireceğimiz unsurları ise “Yeniden Tasarlanacaklar” bölümünde göstermiştir. Kesişme noktası ise bizi, öğrenci başarısına taşıyacak eğitim bileşenleri piramitini simgelemektedir.



Şekil 16: Pandemi Sonrası Eğitim Sistemi’nin Yeniden Tasarlanması
(Mc Kinsey &Company, 2020, s. 38)

Kinsey (2020, s. 40) Covid-19 pandemisinden sonra küresel K-12 eğitiminin tamamen bozulacağı, tamamen sanal ve sorgulamaya dayalı, 21.yy becerilerine sahip bir geleceği başlatacağı fikrine katılmadığını vurgulayarak, “İşe yaradığını bildiğimiz şeyler yeniden yapılmalıdır” ifadesiyle okulların öncelikle 4 temel unsuru doğru bir şekilde yerine getirmesi gerektiğini ifade etmektedir.

1. Temel beceriler ve yönergeler: Öğrencilerin okuryazarlık ve aritmetikte güçlü bir temele ihtiyacı vardır. Matematik bilmeyen bir öğrencinin kod yazamayacağını, okuma

yazma bilmeyen bir öğrencinin ise etkili iletişim kuramayacağını, bilgi olmadan yenilik olamayacağını ifade etmektedir. Eğitim sistemlerinin, bilginin hem uzak hem de yüz yüze ortamlarda benimsenmesini sağlaması ve yeni fikirleri bu kriterlere göre değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2. Yüksek kaliteli öğretmenler ve öğretim: “Öğrenciler programlardan değil, en iyi insanlardan öğrenir” fikrinden yola çıkarak, eğitimde teknolojinin daha fazla kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu kabul etse de teknolojinin asla harika bir öğretmenin yerini alamayacağını ancak en iyi destekçisi olabileceğini ve tek bir öğretmenin bir öğrencinin gidişatını değiştirebileceğini savunmaktadır. Her sistemin, öğretmenlerini kendi alanları ile ilgili, özellikle uzaktan ve hibrit öğrenme için, yeni beceriler kazanmaları için geliştirerek destek olması gerektiğini ifade etmektedir.

3. Performans Ölçümü: Testleri tamamen ortadan kaldırmak yerine, sistemlerin her öğrencinin başarılı olmasına yardımcı olmak için daha iyi değerlendirmelere ve daha iyi araçlara ihtiyacı olduğunu, sonucu değerlendirmek yerine süreci değerlendiren bir değerlendirme sisteminin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

4. Performans düzeyi ve bağlam: Okullarda ortaya konan farklı öğrenci performans seviyelerine göre, kötü-orta, orta-iyi, iyi-çok iyi...vb, okul sistemleri farklı müdahaleler geliştirmelidir. Kötü performans gösterenler, temel altyapıyı oluşturmak ve motivasyon kazanmak için merkezi bir kontrole ihtiyaç duyabilirler. Öğretmenler bu öğrenciler için yazılı ders planları oluşturabilirler. Daha güçlü performans gösterenler, daha az merkezi olan, yeniliğe, akran liderliğindeki öğrenmeye ve işbirlikli planlamaya ihtiyaç duyabilirler. Bu ülkelere göre farklı erişimler anlamına gelebilir. Son yıllarda eğitimin içinden geçtiği dönem, teknolojiye ilerlemeler ve COVID-19 krizi, dünya çapındaki okul sistemlerinin daha radikal bir yeniliği benimsemek için mevcut yaklaşımların ötesine

geçmesi gerektiğini ve öğrencilerin eğitimindeki bazı temel unsurların yeniden düşünülmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Öğretmenlerin teknolojiye bu gelişmeye ayak uydurmaları hatta öğrencilerine uygun gelişme ortamı sunmak için teknoloji okur yazarı olmaları, derslerini hibrit ders ortamlarına etkili bir şekilde aktarmaları gerektirmektedir.

“Yabancı dil derslerinin etkili ve başarılı olabilmesi için öğretmenlerin, uzaktan eğitim ortamlarında edinmesi gerektiği rolleri iyi bilmesi, dersin yürütülmesinde hangi niteliklerin ön plana çıkarılması gerektiğini, öğrencilerin öğrenme tercihlerini keşfetmeyi, teknolojik araçları uygun öğretim teknikleri ile bütünleştirmeyi ve kendilerine uygun yöntemi belirlemeyi iyi bilmeleri gerekmektedir” (Karaman ve Karabey, 2020).

“Yeni roller, öğretmenin önemini ortadan kaldırmamakla birlikte yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenciler ise araştıran, bulan, sentez yapan, bilgilerini başkalarıyla paylaşan bireyler olarak kendi öğrenmesinden sorumlu bireyler haline gelebilmektedir. Bu noktada öğrenci merkezli eğitim anlayışının desteklenmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok güçlü araçlara sahip olduğu söylenebilir” (Newby vd., 2000).

Her öğrenci, tıpkı her öğretmenin farklı bir bilişle sahip olduğu gibi, kendine özgü bir geçmişe, kişiliğe veya bir dizi gelecek planına sahiptir. Bu kişisel faktörler, öğrencilerin bilgiyi nasıl sakladığını, diğer öğrencilerle nasıl etkileşime girdiğini, problemleri nasıl çözdüğünü ve bilgiyi nasıl uyguladığını önemli ölçüde etkiler. Sadece öğretmen merkezli veya kitap merkezli bir yaklaşım benimsemek öğrencileri o ortamda yok saymak anlamına gelir.

Öğretmenler, öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine, öğrenmenin kolaylaştırıcısı, rehberi, koçu haline gelirken, öğrenciler, uzaktan eğitimde teknolojiyi etkili

kullanıldıkça, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, otonom, kendi öğrenme süreçlerine dahil olan ve öğrenimlerinin gidişatını yönlendiren bireyler haline gelebilirler (Plazyk, 2017)

ÖĞRETMEN ROLLERİNDE MEYDANA GELEN DEĞİŞİKLİKLER	
Bilgi aktarıcısı, bilginin ana kaynağı, içerik uzmanı, bütün cevapların kaynağı olmaktan	Öğrenmenin kolaylaştırıcısı, işbirlikçi, çalıştırıcı, (koç) rehber, ortak öğrenen olmaya
Öğretmenin öğrenmenin bütün görünümünü denetlemesi ve yönlendirmesinden	Öğretmen kendi öğrenmeleri için öğrencilerine daha fazla sorumluluk ve seçenek vermesine
ÖĞRENCİ ROLLERİNDE MEYDANA GELEN DEĞİŞİKLİKLER	
Bilginin pasif alıcılığından	Öğrenme sürecinin aktif katılımcısı olmaya
Bilgiyi tekrar etmekten	Bilgiyi üretme ve paylaşmaya
Tek başına bir etkinlik olarak öğrenmeden	Diğerleri ile işbirlikli ve ortaklaşa Öğrenmeye
Newby ve diğerlerinden (2002) uyarlanmıştır.	

Şekil 17: Öğretmen ve Öğrenci Rollerindeki Değişim (Atik, 2017)

Bugünün dijital dünyası, kendi tutum ve davranışlarının farkında olmak, teknik bilgi ve becerilere sahip olmak da dahil olmak üzere, öğretmenlerin farklı roller üstlenmesini gerektirmektedir (Yaman vd., 2013). Diğer bir deyişle, öğretmenler teknolojiyi ders içeriklerine başarılı bir şekilde dahil etmeleri konusunda büyük bir role sahiptirler (Gülcü vd., 2013).

2.8. Öğrenci İnancı

Bu tezin konusunun temellerinden bir diğerini oluşturan öğrenci inanışları “öğrencilerin yabancı dil öğrenme etkinliği konusundaki görüş ve düşüncelerinin bir bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Barcelos, 2003).

İkincil dil ediniminde inanışlar, 1980’li yıllarda Uygulamalı Dilbilim alanı çerçevesi ile karşımıza çıkmıştır. Dil öğreniminde öğrenci inanışları; bireysel farklılıkları anlayarak, öğrencilerin dil öğrenimlerini kolaylaştıracak etkili yollar bulunması amacıyla araştırılmaktadır.

Horwitz (1988)’ e göre eğer öğrenci yabancı dil öğrenimine dair önyargılara, olumsuz hislere ya da gerçekçi olmayan beklentilere sahipse ve fikirleri öğretmenin fikirlerinden farklılık gösteriyorsa, öğrencinin dersle ilgili memnuniyeti, öğretmenine olan güveni ve öğrencinin başarısı bundan olumsuz etkilenebilmektedir. Benzer şekilde Riley (1996) dil ve dil öğrenme ile ilgili inanışların, dil öğrenirken öğrencilerin tutumunu, güdülenmesini ya da davranışını doğrudan etkileyebileceğini, hatta belirleyebileceğini iddia etmektedir (Kuşcu, 2013 s. 34-35)

“Öğrencilerin öğrenme deneyimleriyle bağlantılı olarak öğretim beklentileri de ortaya çıkmaktadır. Öğrenci inanışlarının genel olarak yabancı dil öğretim süreçlerini değerlendirme ve düzenlemede; öğretim programı, izlence ve araç-gereç tasarımında yönlendirici olduğu bildirilmektedir” (Horwitz vd., 1988 Akt., Peçenek, 2014).

Farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş çalışmalar sonucunda, yabancı dil öğrenme konusundaki inanışların, öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımları gibi davranışları etkilediği ortak yargısına ulaşılmıştır. (Barcelos, 2003; Bernat ve Gvozdenko, 2005).

2.8.1. Öğrenci İnanışının Etkisi

İkinci dil öğrenim ve öğretiminde, son birkaç yılda içeriden bir bakış açısı zemin kazanmıştır. Bu bakış açısı, (L2) ikinci dil öğrenmenin öznel doğasını vurgular: öğrencinin öğrenilecek dil, öğrenci olma, öğrenme süreci hakkındaki inançlarına ışık tutar ve hepsi, olumlu ve olumsuz deneyimlerle yüklü ve kişisel anlamlarla yüklü öğrenme bağlamlarıdır. Bu aynı zamanda öğretim için de geçerlidir.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme bağlamında inançlar, eylemlilik (karar verme ve harekete geçme kapasitesi) ve kimlik üzerine yapılan onbeş yıla yaklaşan boylamsal araştırmalar, üç anahtar kavramı daha iyi anlamamızı ve karmaşıklıklarından bazılarını ortaya çıkarmamızı mümkün kılmıştır. İlki kavramların doğası, ikincisi çevrenin rolü ve

üçüncüsü, yabancı dillerin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde duyguların yeridir. İnançlar, eylemlilik ve özdeşleşme tartışmalarından açıkça ortaya çıkan şey, öncelikle, bu üç kavramın doğası gereği ne kadar bağlamsal, dinamik ve karmaşık olduğu ve ikincisi, çevre ve duygular gibi diğer olaylarla ne kadar iç içe olduklarıdır. Bu da zamanla öğrenci veya öğretmen görüşlerindeki gelişmelerin izini sürmeyi mümkün kılmıştır (Kalaja vd., 2015).

“Yabancı dil öğrenimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar, öğretim ortamı, ebeveyn etkileri, öğretim yöntemleri gibi dış kaynaklı etmenler ve konuya karşı duyulan ilgi, tutum, zekâ, öğrenme stili ve motivasyon gibi iç kaynaklı etmenlerdir” (Fansury, t.y. Akt., Tümen Akyıldız, 2020).

Yabancı dil ortamında öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde ne kadar kontrol sahibi olduklarına dair inanışları, algıları ve bir dili öğrenme yetenekleri de dil sınıflarına katılma, daha yüksek yeterlilik seviyelerine ulaşma motivasyonlarını etkiler ve öğrenme performanslarını etkiler. Bu inanışları yüksek olan öğrencilerin, derslere daha düzenli katıldığı, daha fazla çalıştığı, daha yüksek yeterlilik seviyelerine ulaştıkları görülmektedir (Alhamami, 2019).

Alhamami (2019), dil öğrencilerinin, yüz yüze ve çevrimiçi olmak üzere iki ayrı öğrenme ortamında, dil derslerine katılma ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenme yetileri hakkındaki inanışlarını incelediği çalışmasında, her tür öğrenme ortamını ayrı ayrı değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. Her bir grubun öğrenimini ayrı ayrı analiz etmenin, dil öğrenimi için uygun eğitim içeriğini ve dil öğretim yöntemlerini belirlemeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarında dil öğrencilerinin inanışlarını karşılaştırmının mantığı, inanışlardaki farklılıkları tespit etmek ve farklar varsa her iki ortamda da öğrencilerin performansı ve inanışları arasındaki farklılığı ortaya koymaktan ibarettir.

Bu araştırmanın yapıldığı dönem itibari ile çalışmada adı geçen çevrimiçi dersler, eşzamanlı olmayan uzaktan eğitim yabancı dil dersleridir ve dönem itibari ile hibrit/harmanlanmış eğitim kavramı çalışmada öneri niteliğinde yer almıştır. Bu çalışma sonucunda, yüksek dil seviyesine sahip öğrencilerin çevrimiçi derslerde öğrenebileceklerine ve başarılı olacaklarına inandıkları, düşük dil seviyesine sahip öğrencilerin de yüzyüze derslerde öğrenebileceklerine inandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin, yüz yüze ortamlarda yabancı dil öğrenme ve katılma becerileri konusunda olumlu inanca sahip oldukları ancak, İngilizce'yi çevrimiçi ortamda öğrenmeye karşı olumsuz inanca sahip oldukları görülmektedir. Araştırmacı, bunun sebebini öğrencilerin çevrimiçi dil öğrenmeye pek aşina olmadıkları ve tamamen çevrimiçi ortama geçmeden önce harmanlanmış öğrenimin benimsenmesi gerektiği şeklinde açıklamıştır.

Bu nedenle öğrencilerin, birtakım dil öğrenim inanışlarının önceki yaşantılarından yaşam deneyimlerinden kaynaklanabileceği ya da kültür, aile merkezli, içinde bulundukları şartlardan, çevresel ve bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceği gözükmemektedir. Döngüsel olarak bu inanışlar, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenirken takındıkları tutumları, davranışlarını, yaklaşımlarını ve tepkilerini etkileyebilmektedir.

Ay (2017, s. 38-39), “45 Yaşından Sonra Yeni Bir Dil Öğrenmeye İlişkin İnanışlar” isimli, 15 yaş ve 75 yaş arasında 376 katılımcıyla yapmış olduğu çalışmasında farklı yaşlardan kişilerin dil öğrenimi üzerine inanışlarını incelemiş ve farklı yaşlardan katılımcıların bazı dilleri öğrenmeyi zor bulduklarını ve tutumun dil öğrenme sürecinde önemli bir yeri olduğuna inandıklarını ifade etmiştir. Grubun büyük çoğunluğu tarafından açık dil öğretiminin hala temel olarak görüldüğü, dil öğretimindeki beceri inanışlarına bakıldığında ise, 70-75 hariç tüm yaş gruplarının, 45 yaş üzerindeki öğrenciler için kelime öğrenimini sürecin en zor kısmı olarak değerlendirdiği görülmektedir. Diğer yandan 70-75 yaş grubu ise, dilbilgisi öğrenmenin en zor kısım olduğunu düşünmektedir. Çalışma,

zorluk algısının, farklı yaş gruplarına göre değiştiğini göstermekle birlikte, insanların yaş aldıkça öğrenme yeteneklerinde azalma olmadığını da ifade etmektedir.

Morin vd. (2019), “Farklı Yaş Kategorilerine Göre Çevrimiçi Öğrenimi Anlama” (Understanding Online Learning Based On Different Age Categories) başlıklı çalışmada, 20 yaş altı, 20-24, 25-30, 30 üstü olan 1920 öğrencinin farklı yaş gruplarında çevrimiçi ortamlarda öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini araştırmıştır. Motivasyon ile ilgili sonuçlar, yaşı büyük olan katılımcıların, genç olanlardan daha motive olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen çevrimiçi olmasa da, evde veya çevrim içi ortamda dikkatini dağıtan şeyler, teknik zorluklar olsa da motivasyonlarını koruyabildikleri, çevrimiçi bir ortamda öğrenebileceklerine inandıkları görülmektedir.

Tutuma bakıldığında, yaşı büyük katılımcılar, genç gruplarla karşılaştırıldığında çevrimiçi öğrenmeyi daha faydalı, çekici, daha elverişli ve genel olarak daha sempatik bulmaktadırlar.

Kaygıya bakıldığında ise yaş arttıkça kaygı ve stres düzeylerinin azaldığı genel olarak yeni bir teknolojiyi kullanırken herhangi bir endişenin üstesinden gelme konusundaki güvenin yaşla birlikte arttığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla, daha büyük öğrencilerin bilgisayar yeterliliği ve öğrenme becerileri konusunda gençlere göre daha fazla özgüvene sahip olduklarını, daha motive olduklarını, daha iyi tavırlar sergilediklerini ve daha az endişeli olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırma, daha büyük kategorideki öğrencilerin (30 yaş üstü) daha güçlü bir öz yeterliliğe ve daha iyi zihinsel hazırlığa sahip olduklarını hissettikleri için çevrimiçi öğrenmeye katılma konusunda daha hevesli olduklarını göstermiştir. Katılımcılar, çevrimiçi etkinliklere katılmaya daha hazırlıklı olduklarını hissetmektedirler. Bu, artan yaşla beraber doğal görünen bir özgüven göstergesidir. Ancak, genç nesil öğrencilerin çevrimiçi öğrenme için daha hazırlıklı oldukları düşünülse de düşünülenin aksine özgüven, olgunluk ve deneyim eksikliği çok

önemli bir kriterdir. Dolayısıyla çevrimiçi derslerde yaş, kriter olarak motivasyon, tutum, kaygı, inanışlar ele alındığında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu da bize, 20 yaş altındaki öğrencilerde uzaktan eğitim çevrimiçi eş zamanlı derslerde kameraların neden çoğunlukla kapalı tutulduğunun, iletişimin neden daha zor sağlandığının nedenlerini ve daha kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Castelli ve Sarvary (2021), uzaktan eğitimde kameralarını açmak istemeyen öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada, %41 öğrencinin, görünüşü konusunda endişe duyduğu, %26 öğrencinin evdeki diğer kişilerin görünmesinden endişe ettiği ve diğerlerinin arka planın gözükmemesini istemediği veya bilgisayardan uzaklaştığı, dikkat etmediği gözükmemesi diye kamerasını açmak istemediği...vb nedenleri öne sürdüğü görülmektedir. Sadece %2 öğrenci kamerasının çalışmadığını, %22 öğrenci ise internet bağlantısının zayıf olduğunu ifade etmişlerdir.

Brown (2002), “Öğrenme Üzerine Öğrenci İnançları” başlıklı Yeni Zelanda’da 11.sınıflarla yapmış olduğu araştırmasında, öğrencinin öğrenme anlayışında üç yaklaşım tanımlanmıştır. Bunlar; Derin, Yüzeysel ve Stratejik yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar farklı öğrenme amaçları ve süreçleriyle açıklanmıştır.

Derin yaklaşım, kişinin kendisi için fikirleri anlama arzusuyla tanımlanır ve bilgiyi yeni bilgiye dönüştürerek elde edilir.

Yüzeysel yaklaşım, dersin gereklilikleriyle başa çıkmayı vurgular ve bilgilerin sunulduğu gibi üretilmesiyle gerçekleşir.

Stratejik yaklaşım ise, mümkün olan en yüksek notlara ulaşmayı hedefler ve bilinen kalıplarla bilgiyi düzenleyerek elde edilir.

Genel olarak derin yaklaşımın öğrenmeye karşı en iyi yaklaşım olduğu kabul edilirken, yüzeysel yaklaşım, sadece gerçekleri hatırlamak için iyidir. Öğretmen ve öğrenci

inancıları karşılaştırıldığında, öğrencilerin öğrenmeye karşı “yüzeysel yaklaşımı” benimserken, öğretmenlerin “derin yaklaşımı” benimsedikleri görülmüş, bu tutarsızlığın endişe yaratıcı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerini güçlendirmek için çeşitli öğrenme stratejileri aramaları gerektiği vurgulanmıştır (Brown, 2020).

Eğitim ve öğretim, öğrenci ve öğretmenin inanışları arasındaki benzerlik ne kadar çok ise o oranda etkilidir. Ancak, öğrenciler bu süreçte kendi yorumlarını katarlar ki bu yorumlar öğretmeninkilerle örtüşmeyebilir. Bu da anlaşmazlık ve uyumsuzlukla sonuçlanabilir (Barcelos, 2000).

2.9. Motivasyon/Güdülenme ve Zenginleştirilmiş Eğitimde Yeri

Güdü, hareket etmek anlamındaki Latince “motive” sözcüğünden gelmektedir. İstek, arzu, gereksinim ve ilgileri kapsayan genel bir kavram ve ayrıca belli hedefleri gerçekleştirmek için belli davranışları harekete geçiren, yönlendiren iç gerginlik, yeteneklerden doğan aklî ve elektrikli oluşum olarak tanımlanmıştır. Güdü ve Güdülenme (motivasyon) kavramı psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardan biridir. İnsan ve hayvanların davranışlarının temelinde güdüler yatar. Nerede olunursa olunsun ve ne yapılsa yapılsın, her davranışın altında bir güdü veya güdüler zincirinin yattığı unutulmamalıdır (Cüceloğlu, 1991, s. 229-230).

“İçsel motivasyon, bireyin kendisinden kaynaklanan ihtiyaçların oluşturduğu motivasyondur. İçsel motivasyonun kaynağı, bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlilik ve gelişme duygusu olabilir. Dışsal motivasyon ise, bir görevin ya da etkinliğin tamamlanabilmesi için başka biri tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur. Dışsal motivasyon, dışsal uyarıcılara bağlıdır” (Erdem, 2012 Akt., Vatansever, 2015).

Güdülenme başarılı bir öğrenmenin vazgeçilmez bir parçasıdır. Güdülenme her birey, hem öğretmen hem de öğrenci için geçerli bir kavramdır. İçsel veya dışsal güdülenmelerden herhangi birisi öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ve yeterlidir. Güdülenme öğrenenin belirli hedeflere yönelmesi ve bu süreçte kararlılıkla devam etmesi için gerekli olan gücü sağlayan kaynaklardan biridir.

“Güdülenme kavramının temelinde davranışların tetiklenmesi, yönlendirilmesi ve sürdürülmesi yatmaktadır. Motivasyonun temel amacı, baskı ve zorlama olmadan bireylerin istekli, verimli ve etkin çalışmalarını sağlamaktır. Motivasyon ile performans arasında doğru bir orantı vardır. Öğrencinin motivasyonu ne kadar yüksekse, performans da o derece yüksektir” (Vatansever, 2015).

Güdülenme ile varılmak istenen amaç, öğrenende daha çok çalışma arzusu yaratabilecek etmenleri bularak, ihtiyaçlarını mümkün olduğunca karşılamak ve bunun devamını sağlamaktır. Güdülenme gereksinimlere bağlı olarak insandan insana değişebilir ve davranışlarda farklılıklar yaratabilir özellikte olduğundan dinamik bir yapısı olduğu söylenebilir. Önemli olan güdülenmeyi doğru tarafa yöneltmektir. Verimli bir eğitim ortamında öğrencinin güdülenmiş olması kadar öğretmenin de güdülenmesi çok büyük önem taşır. Dışsal güdülenme öğrenci için alacağı geçer not, öğretmeni tarafından takdir edilmek olabilirken, öğretmen için güdülenme verimli geçtiğini düşündüğü bir ders, bir kariyer hedefi de olabilir.

Güdülenmenin öğrenme ve davranış üzerindeki etkililiği bilinmesine ve kabul edilmesine rağmen genellikle bir öğretim tasarımında nasıl kullanılacağı ve ne anlama geldiği pek bilinmemektedir. Bu duruma neden olarak güdülenmenin, doğrudan görülemeyen ve dolayısıyla ölçülemeyen bir faktör olması; bilişsel hedeflerin kazanım düzeylerinin, motivasyonel (duyuşsal boyut) hedeflerin kazanım düzeylerine göre daha kolay ölçülebileceğine yönelik genel bir kabulün olması gösterilebilir (Çakır, 2006 Akt., Vatansever, 2015; Seah ve Bishop, 2000).

Güdülenme bir sonuç değil bir süreçtir ve “doğrudan gözlenemez olması” özelliği taşımaktadır. Güdülenme sürecine ilişkin çıkarımlarda bulunabilmek için öğrenme sürecindeki bireylerin hangi etkinlikleri tercih ettiklerini, bu etkinlikler için ne kadar çaba harcadıklarını, bu etkinlikleri sürdürmekte ne ölçüde ısrarcı olduklarını veya kişilerin

sözlü beyanlarını gözlemleyerek bir çıkarımda bulunulabilir (Çakır, 2006 Akt., Vatansever, 2015; Pintrich ve Schunk, 1996). Motivasyon ile performans arasındaki paralellik ancak bilgi, beceri, yetenek ve çevresel etkenlerin belirli bir düzeye eriştiği zaman ortaya çıkmaktadır.

Günümüz koşullarında erişim sağlanabilen tüm imkanlara rağmen, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin güdülenme eksikliğinden kaynaklı başarısızlıklarından söz etmek mümkündür. Başarıyı önemli ölçüde etkileyen sorunların başında yer alan güdülenme eksikliğinin birçok nedenleri olabilir. Bunlardan bazıları öğrenenlerin dili uygulama alanı bulamaması ve kişinin bir dili öğrenebileceğine inanmamasıdır. Yabancı dili öğrenme ve öğretme sürecinde dile getirilen bu sorunların üstesinden gelebilmek için öncelikle dili sevdirmek ve derse ilgiyi artırmak önemli bir yere sahiptir (Soyupek, 2007).

Öğrenme sürecinde güdülenme, işlenen konunun çekici hale getirilmesi, merak uyandırması ve öğrencinin yarışma havasına sokulması, ödüllendirilmesi şeklinde sağlanabilir. Bu aşamalarındaki güdülenme, öğrencinin dikkatini, öğrenilmesi istenen bilgiye yoğunlaşmasında etkili olmaktadır (Yavuz, 1999).

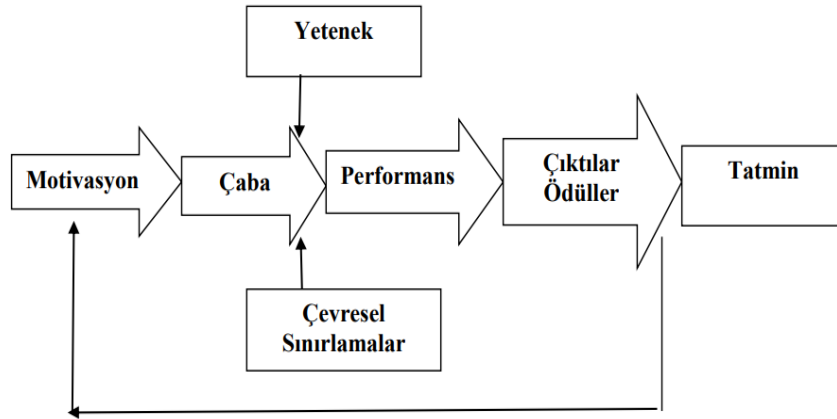
Güdüleme yabancı dil öğretiminde önemi kabul edilen ve dil öğrenimini daha verimli hale getiren ve hızlandıran faktörler arasında gösterilir. Öğrenmeye güdülenen öğrenci, hem daha yüksek bir düzeyde sorumluluğunu yerine getirir, hem de okulda başarılı olmaya ve yüksek puanlar almaya motive olur. Öğrenciler böylece konuları daha iyi anlayacak ve derse daha çok katılacaklardır. Hatta güdülenme sayesinde yabancı dil öğrenmenin zor olduğu düşüncesi de giderilebilir ve başarı elde edilebilir. Güdülemeye destekleyici bir çevrenin olması, başarının olmazsa olmaz koşuludur. (Soyupek, 2007).

Öğrenciler, sınıflarına genellikle öğrenme psikoloji ile ilgili bilgilerden habersiz gelirler. Bu noktada öğrencileri öğrenmeye yönlendirmek, onları motive etmek öğretmenin görevidir. Onları bu konuda bilinçlendirecek ve güdüleyecek olan kişi öğretmenidir ancak, öğretmen öncelikle verdiği dersten kendisi zevk almalıdır. Sınıf ortamı, öğretmenin tutumuna göre şekillenen bir atmosferdir. Her şeyden önce öğretmen, kendi öğrenme ve öğretme yöntemlerinin farkına varırsa, bu sayede kendisinininkine benzerlik

göstermeyen öğrencilerin öğrenme yöntemlerine saygı duyabilir, ihtiyaca yönelik uygun yöntemler geliştirebilir (Altan, 2000).

Öğrencinin, bulunduğu yaşa göre değişik konulara ilgi duyması doğal olduğundan, güdülenme yöntemleri, öğrenenin yaşıyla ilgili olarak çeşitlilik gösterebilir. Bu nedenle öğretmenin yaşa göre değişik güdüleme yöntemleri belirlemesi gerekmektedir (Ekmekçi,1984, s. 24 Akt., Altan, 2000). Bu da bize öğretmenin sınıftaki rolünü ve önemini tekrar vurgulamaktadır.

Öğretmen öğrenciyi, kurum ise öğretmenini iyi tanımalı ve ihtiyaçlarını bilmelidir çünkü giderilmiş ihtiyaçların motive edilme özelliği yoktur (Şahin, 2012, s. 42; Yılmaz ve Arslan, 2014 Akt., Vatansever, 2015).



Şekil 18: Temel motivasyon- Davranış etkileşimi (Aksu, 1996 Akt., Vatansever, 2015)

Şekil 18’de görüldüğü gibi temel güdülenme ve davranış etkileşimi de aynı öğretmen bilişi gibi “döngüsel” bir süreçtir. Çıktının tatmin edici olması bireyde yeniden güdülenmeyi sağlar ancak öğretmen öğrencisini içsel ve dışsal güdülemesi gereken yerleri iyi belirlemeli ve sürekli dışsal güdüleme kullanarak öğrenciyi kendisine bağımlı hale getirmemelidir.

Öğretimde en etkili ödöl biçimi, bir görev verilip onu başarı ile tamamlayabilen öğrencinin kendi halinden hoşnut olabilmesidir (Başar, 2001, s. 88-89 Akt., Vatansever, 2015). Ödüller, öğretmene yardım, bir sertifika, arkadaşlarına anlatma, sunum yapma, sözlü övgüler gibi sosyal ödölle olabileceği gibi performans notu, kanaat notu gibi ödölle de olabilir. Bu tarz ödöllede dikkatli olunması gereken iki önemli konu vardır. “Birincisi, öğrenci sadece yüksek not almak için öğrenmek isteyebilir. İkincisi ise öğrenciler ödölü veren öğretmene bağımlı hale gelebilir. Böylesi durumlarda başka bir öğretmen sınıfa girdiğinde ondan bu tarz ödölle alamayan öğrencinin motivasyonu düşebilmektedir” (Palardy, 1996 Akt., Ceylan, 2003; Akt., Vatansever, 2015).

Bu çalışmada, her ne kadar öğretmen biliş ve öğrenci inanış arasındaki paralellik odak noktası olsa da, zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve digital uygulamalarla desteklenmiş hizmetiçi eğitim yoluyla öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini gönüllü olarak geliştirmeleri ve süreci tamamlamaları durumunda çabalarının bir katılım sertifikası (EK.14) ile belgelendirebilecekleri bildirilerek içsel ve dışsal güdülenme kaynağı sunulmuştur. Bilişin, döngüsel bir süreç olduğu ve şekillenebildiği göz önüne alındığında, bu hizmetiçi eğitimde öğretmenin, öğrendiği teorik ve pratik bilgileri sınıf içinde uygulayarak ve öğrencisi üzerindeki olumlu etkilerini görerek bir sonraki öğrenme tecrübesi için yeniden güdülenmesi ve bilişine olumlu bir tecrübe eklemesi sağlanmıştır. Öğrencilere ise, öğretmenlerinin uyguladıkları digital uygulamalar yoluyla dil becerilerini gerek bireysel gerekse akranlarıyla birlikte geliştirme, sınıf içi performanslarını yükseltme ve daha fazla performans notu alma imkânı ile dışsal bir güdülenme sağlanmıştır.

2.10. Dijital Dil Pedagojisi

Terim olarak pedagoji; çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini inceleyen bilim dalıdır. Çocukların eğitiminden anne-babadan sonra ikinci derecede sorumlu olan

öğretmenler pedagoji eğitimi almaktadırlar. Pedagojiyi tanımlamak gerekirse “çocuk/öğrenci eğitiminden sorumlu kişilerin alması gereken eğitimidir”.

Pedagoji kelimesinin, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “eğitim bilimi” anlamına geldiği belirtilmektedir. Cambridge Advanced Learner’s Sözlüğü’nde “The study of methods and activities of teaching”- “Öğretim yöntem ve etkinlikleri çalışmaları” şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretmenin başlıca görevi öğrencisine uygun yöntem ve etkinlikleri seçme ve uygulama kararını vermek ve uygulamak olduğuna göre, bu kararlar, sınıf içinde kullanmak için seçilen yöntem ve etkinliklerimizi belirler. Pedagoji, uygun kararları verebilme süreci olarak düşünülürse, öncelikle bir öğretmen olarak dersin hedefini, nasıl öğretmeyi planladığımızı ve öğretilen bilginin öğrenildiğini nasıl anlayacağımızı düşünmeliyiz. Yabancı dil öğretiminde, yüz yüze veya uzaktan eğitim sürecinde, sınıfa giren bir öğretmen, o ders için o gün sınıfta ne öğreteceğini, neden öğreteceğini, bu bilgiyi nasıl aktaracağını ve bu bilginin öğrenci tarafından ne ölçüde öğrenildiğini nasıl gözlemleyeceğini ve nasıl öz değerlendirme yapacağını düşünmelidir. Bu sorular temel olarak pedagojinin çerçevesini oluşturur.

Pedagoji kavramından yola çıkarak, teknolojinin eğitimi her yönden etkilediği çağımızda, hayatımıza girmesi gereken bir diğer terim de “Dijital Pedagoji” dir. Pedagoji üzerine çok sayıda makale ve kitap olmasına rağmen Dijital Pedagoji kavramı maalesef, eğitimin ve öğretmen eğitiminin göz ardı edilmiş bir parçasıdır.

Bu dönemde öğretmenlerimizin kendilerini modern öğrenme ve öğretme süreçleri ve teknolojik yeniliklerle güncellemelerinin yanı sıra dijital pedagojiye de hâkim olmaları kaçınılmaz bir önceliktir. Bu hakimiyetin sağlanması için öncelikle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dijital becerilerin ve yetkinliklerin oluşturduğu uçurumun giderilmesi hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, eğitimin sürekli yenilenen bir

boyutu olan “dijital” kısmını keşfederek, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik çözümlerle derslerini dijital pedagojiye uygun işlemleri büyük farklar yaratacaktır.

Yabancı dil öğretiminde, etkin yabancı dil öğretmenleri yetiştirmek önemini korurken, eğitime süresiz dahil olan sanal sınıflar ve eş zamanlı dersler, eğitimi ayrı bir boyuta taşımış ve öğretmenlerin pedagojik formasyonuna ilave olarak, dijital dil pedagojisi yetkinliğini de sorgulama gereği doğmuştur. Bugünün dijital dünyasında, öğretmenler ister uzaktan ister yüzyüze eğitimde olsun, teknolojiyi ders içeriklerine başarılı bir şekilde dahil etmeleri konusunda büyük bir role sahiptirler.

Dil pedagojisi; bu tezde öğretmenlere verilen zenginleştirilmiş eğitim hizmet içi eğitimi kapsamında gerçekleştirilmiş olup, teknoloji okur yazarlığı değil, dijital çağda yabancı dil eğitimi başlığı altında uzaktan veya yüz yüze eğitimde, yabancı dil becerileri - Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma ve Kelime-Dilbilgisi dil becerileri odaklı zenginleştirilmiş eğitim çerçevesinde farkındalık düzeyinden başlayan, teori, modelleme, uygulama ve gözlem çeşidinden öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve sormacalar yoluyla verilerin değerlendirilmesi ile devam eden ve öğrenen bağımsızlığına doğru süregelen bir süreci sınıf içine taşımayı amaçlayan bir öğretmen eğitimini yansıtmaktadır.

“Kağıt, kalem, kitap ve defterler yerini yavaş yavaş bilgisayara, bilişim teknolojisine ve Web 2.0 araçlarına bırakırken teknolojiyi derse entegre etmekten ziyade, dersi teknolojiye entegre etmek dijital pedagoji çerçevesinde öğrencinin ihtiyaçlarını ön plana koymakla mümkündür” (Tartut, 2020).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre kişi, yeni bilgileri kendisi yaratır. Bu yaratma kişinin mevcut bilgi, inanış ve değerleriyle yeni düşünce, sorun ve deneyimlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Gülcü vd., 2013). Dolayısıyla, teknolojinin hızla ilerlemesine paralel olarak, öğretmenlerin sanal sınıf ortamlarıyla birlikte değişen görev ve rolleri, değişen yüzyıl becerilerine ve ihtiyaçlarına ayak uydurmaları, teknoloji okur-yazarı olmaları, yeni

teknolojilere karşı tutumları da önem kazanmıştır. “Uzaktan eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu teknolojiye karşı tutumlarını belirlemek gerekmektedir” (Ağır vd., 2008).

Ramage (2002), “The No Significant Difference Phenomenon”- “Önemli bir Fark Yok Fenomeni” isimli teknolojinin öğrenme üzerine etkisini konu alan, 1920’lerden 2001 yılına kadar olan çalışmaları incelediği yazın taraması araştırmasında, Media Comparison Studies (MCS) “Eğitimde Medya Karşılaştırma Çalışmaları” yapmış, öğrenciler uzaktan eğitimde, yüz yüze eğitimde olduğu kadar iyi öğrenebilirler mi? sorusuna yanıt aramıştır. Eğitim teknolojisinin öğrenme üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışan bu araştırmasının sonucunda, teknoloji aracılı eğitimin öğrenme üzerine istatistik olarak olumlu veya olumsuz anlamlı bulunabilecek etkisini kanıtlayan bir çalışma veya kanıt bulunamadığını ifade etmiştir. Bu araştırmanın, günümüzden ve özellikle pandemiden önce, şartların farklı olduğu zamanda yapılmış olduğuna değinen Sener (2004), “Önemli Bir Fark Yok Fenomeni” çalışmasından alabileceğimiz en önemli dersin ve hareket etmemiz gereken en iyi yolun, mevcut teknolojileri en iyi ve etkili şekilde kullanan öğretim pedagojileri geliştirmek olduğunu ifade etmektedir.

21.yy öğrencileri teknolojiyi özgün yollarla kullanmak isterler. Aynı zamanda, temel veya uygulamaya özel görevlerde teknik olarak yetkin olmak, teknolojiyi eleştiri ve analiz için bağımsız olarak kullanabilmeyi beklerler (Lisenbee, 2016). Bu beklentiler açısından bakıldığında, teknolojik açıdan zengin donanıma sahip bir sınıfta, öğrenme ortamının istenmeyen sonuçları olarak karşımıza çıkabilecek sorunlar, 21. yüzyıl öğrencileri ve öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ihtiyacına ilişkin algıları arasındaki ikilem nedeniyle ortaya çıkabilir. Günümüz sınıflarında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sınıflara yansıyan kuşak farkından kaynaklanan en önemli faktörler, 21. yüzyıl öğrencilerinin özellikleri, öğretmenin teknolojiye yönelik algısı, öğrencinin teknolojiyi

bağımsız olarak kullanabilme becerisi, öğretmen eğitimi ve teknoloji kullanımı yönünden eksik kalmış pedagojik temellerdir.

2.11. Eğitsel Yönlendirme (Hizmetiçi Eğitim)

Bu çalışmada eğitsel yönlendirme, zenginleştirilmiş eğitim ve yüksek etkili öğrenme prensipleriyle şekillenmiş bir hizmetiçi eğitimi tanımlamaktadır. Zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi kazandırmak amacıyla öğretmenlere ve öğrencilere yapılmıştır.

Öğretmenler ve bu öğretmenlerin kendi öğrencileriyle yürütülen, öğretmen ve öğrencilerin görüş ve düşünce değişikliklerini ön ve son sormaca sonuçlarını karşılaştırılarak, hizmetiçi eğitimin etkilerini sınıf içi ortama ve öğrencilere yansımaları üzerinden değerlendiren bu tez, eğitsel bir yönlendirme çalışması olarak kabul edilmektedir.

Yönlendirme kavramının “yöneltme” olarak da kullanıldığı görülmektedir. “Yöneltme, öğrenen kişinin okula ve genel yaşama uyum sağlamaları amacı ile izleyecekleri davranışlar, dersler ve içerik hakkında bilinçlendirilmesi anlamında kullanılmaktadır. “Yöneltme” kavramı genel anlamı yönünden bir ölçüde dışarıdan bir kişinin, bireyi yönlendirdiği gibi bir anlamı da beraberinde getirmektedir” (Özgüven, 2000 Akt., Yıldırım, 2000).

Bu anlamıyla “orientation” sözcüğünün karşılığı olarak “yöneltme” kavramını kullanmak “bireyin değerli olduğu, bireyin dış güçler tarafından değil kendisini yönettiği, bireyin kendi problemini çözme gücüne sahip olduğu, kendi kararlarını kendisinin verebildiği ve verdiği kararların sorumluluğunu üstlenebileceği” tanımına ters düştüğü için “yöneltme” yerine “yönlendirme veya hizmetiçi eğitim” kavramının kullanılması tercih edilmiştir (Yıldırım, 2000).

Bugüne kadar iyi niyetle alınan tüm eğitim kararları ve sarfedilen çabalarla birlikte, eğitimde yönlendirme sadece rehber öğretmenleri (psikolojik danışman) ilgilendiren bir uygulama olarak anlaşılmış, oysa eğitimde yönlendirme konusunun eğitim sisteminde yer alan tüm unsurların (yönetici, öğretmen, eğitim uzmanları, öğrenci, anne ve babalar) ortak anlayış, işbirliği ve katılımı, eğitim sistemimizde bazı köklü değişikliklerin yapılması ile gerçekleşebileceği gerçeği ne yazık ki görülememiş ve eğitimde yönlendirme hizmetleri beklenen düzeyde sunulamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin sadece akademik programı yetiştirme ve öğrencilere bilgi yükleme anlayışından kurtulamamış olmaları ile yeterli düzeyde rehberlik ve yönlendirmeye ilişkin temel anlayış, kavram ve ilkelere sahip olmamaları, çeşitli eğitim uzmanlarının sistem içinde istihdam edilememiş olması, rehberlik ve yönlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılamamış olması gibi nedenler de eğitimde yönlendirme çalışmalarının gereği gibi sunulamamasının önündeki en önemli engeller olarak göze çarpmaktadır (Yıldırım, 2000).

Peçenek (2014), ikinci dil öğrenim ve gelişim sürecinde, yönlendirmenin rolünün çeşitli yönleriyle ikinci yabancı dil ediniminin alt alanı çerçevesinde araştırıldığını ve girdi üzerinde gerçekleştirilen işlemler çoğaltıldığında, diğer bir deyişle, biçimlerin anlamlarına ve kullanımlarına dikkat çekildiğinde dil girdisinin alındıya dönüşeceğine vurgu yapmıştır.

Dil girdisinin alındıya dönüşmesi için girdinin anlamlı iletişimsel bağlamlarda sunulması gerektiğini savunan ve ikinci dil öğreniminde “eğitsel yönlendirmenin” rolüne ilişkin ilkeleri belirleyen Ellis ve Shintani (2014), Yönlendirme’nin, öğrencilerin anlama ve biçime odaklanmasını sağlaması, ikinci dilde belirtik bilgiyi göz ardı etmeden, ağırlıklı olarak örtük bilgiyi geliştirmeye yönelmesi, yoğun dil girdisi sunması ve çıktı fırsatları sağlaması gerektiğini savunmaktadır. İkinci dilde etkileşim fırsatı dil yeterliği geliştirmede merkez konumda olduğundan, “yönlendirme”, öğrencilerin ilgi, hız...vb bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır. Yönlendirme, yeni bir dil öğrenimine yönelik öznel bir bakış açısı olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğrencinin ikinci dil yeterliğini değerlendirmede de hem serbest hem kontrollü üretimi incelemeyi önemsemelidir. İkinci dil edinimi bulgularına dayalı olarak belirlenen bu ilkeler aynı zamanda “yönlendirme” biçimiyle ele alınan güncel öğretim önerilerini işaretlemektedir (Ellis ve Shintani, 2014 Akt., Peçenek, 2014).

Bu çalışmada “yönlendirme”, Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik

Hizmetiçi Eğitim yoluyla öğretmenlere ve ardından sınıf içi ders planlarına dahil edilen

zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dijital uygulamalar yoluyla öğrencilere yapılan

“eğitsel yönlendirme” çalışmalarıdır.

İkinci dil ediniminde iletişim ve etkileşim öğelerinin vurgulandığı “yönlendirme ilkelerine” göre yönlendirme, öğrencilere anlaşılır, yalınlaştırılmış ve biçimlendirilmiş iletişim odaklı girdi sunarken, öğrencilere dili doğallıkla ve anlamlı bir biçimde kullanma olanağı tanınmalıdır. Öğrenilenin bir ders değil bir dil olduğu gerçeğinden yola çıkarak yönlendirme, uzlaşa ve etkileşim olanakları yaratmalı, öğrencilerin iletişim işlevlerini yerine getirerek iletişim kurmalarını sağlamalıdır. Öğrencilere hem iletişimsel görevlere katılım hem de biçime odaklanma fırsatı sağlamalıdır (Benati ve Angelovska, 2014 Akt., Peçenek, 2014).

Bu hizmet içi eğitsel yönlendirme çalışmaları, öğretmenlere hedeflerine ulaşmaları, dile getirdikleri yöntem, motivasyon ve değerlendirme sorunlarına çözüm bulmayı, özellikle de öğrencilere ne öğretecekleri, nasıl öğretecekleri, nasıl güdüleyecekleri ve alternatif değerlendirme yolları konusunda zenginleştirilmiş seçenekler sunmayı hedeflemiştir.

2.11.1. Hizmetiçi Eğitim ve Mesleki Gelişim Eğitimi Bileşenleri

Sanal veya yüzyüze yabancı dil ortamlarında, öğretmenin öğrencilerini 21.yy becerilerine hazırlama imkanı bulabilmesi için hizmet içi eğitime ve eğitim sisteminin yeni eğitim modelleri ve uygulamalarına ihtiyacı vardır. Yabancı dil özelinde, hibrit eğitimin geleceğin eğitim sistemi olacağı öngörülmektedir.

Crandall (2000), dil öğretmeni eğitiminin, öğretmen eğitiminin küçük bir evreni olduğunu ve günümüzdeki birçok dil öğretmeni eğitimi akımlarının genel öğretmen kuram ve uygulamalarından kaynaklanan en az dört büyük değişim içerdiğini belirtmektedir.

1. Aktarımdan, ürün odaklı kuramlardan çıkıp, yapılandırmacı bir bakış açısına sahip süreç odaklı öğrenme, öğretme ve öğretmen eğitime geçiştir.
2. Giderek artan öğretmen eğitim programlarının öğretmenleri, sınıfın gerçeklerinin üstesinden gelebilecek, uyum sağlayacak şekilde hazırlayamadığı düşüncesiyle, öğretmenin biliş ve uygulamaları üzerine odaklanan, öğretimi dönüştürmek için çaba sarf eden ve öğretmen eğitimi süresince kuram ve uygulama arasında sağlam bağlar

kuran bir eğitim olması gereğidir. Bir bağlam içine oturtulmamış bir kuram, sınıf ortamının çok boyutluluğunu ve öngörülemezliğini dikkate almamaktadır (Bailey ve Nunan, 1996; Doyle, 1986; Johnson 1996b Akt., Crandall, 2000).

3. Öğretmenlerin sahip oldukları bilişin, öğrenme ve öğretme uygulamalarını etkilediğine olan inancın artarak devam etmesidir.
4. Öğretmenlerin kuram geliştirme ve işbirlikli gözlem, araştırma, sorgulama ve sürekli hizmet içi programlar yoluyla kendi mesleki gelişimlerini yönetmedeki rolü üstlenmesi, öğretmenlik mesleğinin, aynı tıp veya hukuk gibi profesyonel bir meslek olarak görülmesine duyulan gereksinimdir.

Öğretmen eğitiminin öğretmen bilişi üzerine etkisini, (learning-to-teach) dil öğretimini öğrenme ve hizmet öncesi programlar üzerine yapılan çalışmalar kapsamında değerlendiren Kagan (1992), yeni model öğretmen gelişiminden çıkarılabilecek somut çıkarımları şöyle ifade etmiştir: “Hizmet öncesi programların temel hedefi yeni öğretmenlere kuramsal değil, işlemsel bilgi vermek olmalıdır.”

Eğitim, yönerge verme, yönetim gibi standartlaştırılmış rutinlerin edinilmesini de teşvik etmelidir. İşlemsel rutinler sınıf öğretiminin olmazsa olmazıdır ve yeni öğretmenler bunu hissettikleri için birçok eğitim kursu ve programının soyut olan içeriğinden yorulup, sıkıldıklarını ifade etmektedirler. Öğretmen eğitmenleri, stajyer öğretmenlerin ilgisini kınamak yerine, bunun gerçek ve çoğunlukla karşılanmamış bir ihtiyaç olduğu konusunda yeni öğretmenleri bilgilendirmelidirler. Yeni öğretmenler, soyut bilgilerden ziyade, teknik rasyonaliteyle meşgul olmalıdırlar çünkü neyin işe yaradığını ve neden işe yaradığını anlamak ihtiyaçları olan en önemli şeydir (Kagan, 1992).

Joyce ve Showers (2022) Etkili Profesyonel Gelişim Eğitimi Bileşenleri üzerine yaptığı “Eğitim Bileşenleri ile ilgili Eğitim Sonuçları” isimli çalışmasında, Hizmetiçi Eğitim’de, profesyonel eğitim bileşenleri değiştiğinde bunun öğretmen bilgisine, becerilere ve sınıf

içi uygulamalarına ne oranda yansıdığı incelemiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Hizmetiçi Eğitim'in bileşenleri ilk aşamadan başlayarak, teorik bilgi, modelleme, uygulama, koçluk-gözlem-veri paylaşımı olarak basamaklandırılmıştır.

Teorik Bilgi: Personel veya öğretmenlere sadece teorik bilgi verildiğinde öğretmenlerin bilgisinde %10, beceri uygulamalarında %5 artış olduğu ve sınıfıçi uygulamalara hiç yansımadığı ifade edilmiştir.

Teorik Bilgi + Modelleme: Hem teorik bilgi hem de modelleme yapıldığında bu oranın, bilgi gelişiminde %30, beceri uygulamasında %20 artış gösterdiği ve sınıfıçi uygulamalara yansımadığı görülmektedir.

Teorik Bilgi+ Modelleme + Uygulama + Bildirim: Bu sürece uygulama ve bildirim de ilave edildiğinde sonuçlar bilgi gelişiminde yine %60, beceri uygulamasında %60, sınıf içi uygulamalara %5 oranında katkı sağlamıştır.

Teorik Bilgi+ Modelleme + Uygulama + Bildirim +Öğretmen Gözlemi/Akran Koçluğu/ Veri Toplama: Bu sürece ilave, öğretmen gözlem türlerinden biri (akran gözlemi, öz değerlendirme) yapıldığında veya veri geri bildirimi (anket) istendiğinde bilgi gelişiminde %95, beceri uygulamasında %95 artış olduğu ve yeni becerilerin sınıfıçi ortamında % 95 oranında gerçekleştirdiği görülmüştür.

Eğitim Bileşenleriyle ilgili Eğitim Sonuçları			
Hizmetiçi Eğitimin Etkisi			
Eğitim Bileşenleri	Bilgi Geliştirme	Beceri Uygulaması	Sınıf Uygulaması
Teorik Bilgi Anlatımı	%10	%5	%0
+ Modelleme	%30	%20	%0
+Uygulama	%60	%60	%5
+ Koçluk /Her Türlü Gözlem/ Veri -Geri Bildirimi	%95	%95	<u>% 95</u>

Şekil 19: Etkili Profesyonel Gelişim Eğitimi Bileşenleri Eğitim Sonuçları (Joyce ve Showers, 2002)

Joyce ve Showers (2002), mesleki gelişimin amacı öğrencilerine yol gösterecek şekilde öğretmelere yardımcı olmaksa, liderlerin mesleki gelişim faaliyetlerini gözlemlemesinin, yapılan iyileştirmelerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini değerlendirmek için en etkili yollardan biri olduğunu ifade etmektedir. Hedeflenen eğitimin sonuçlarıyla en iyi hangi bileşenlerin eşleştiği konusunda yazarlar, sırayla dört bileşenin her birine bakarak eğitim etkinliği üzerine araştırmayı gözden geçirmişlerdir. Kanıtlar, eğitimin amacının sınıf ortamına aktarılması olduğu durumlarda, dört bileşenin de (teori, modelleme, uygulama ve gözlem/akran koçluğu/ veri bildirimi) gerekli olduğu sonucuna varmışlardır.

Sadece bilgi veya becerinin arzu edilen sonuçlar olduğu durumlarda bile, çok yönlü tasarımların en iyi sonuçları vermesi muhtemel gözükmemektedir. Ancak, eğitim sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesi için aktarım kesinlikle gereklidir. İlgili araştırmadan çıkarımlar yapan yazarlar, dört bileşenin tümünü içeren eğitim tasarımlarının, tekli tasarımlardan veya ilk üçünü içeren ancak akran koçluğunu içermeyen tasarımlardan önemli ölçüde daha etkili olduğu kanısına varmışlardır. Her durumda, eğitimin içeriğinin de iyi olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin yeni becerileri kazanmayı nasıl öğrendikleri konusunda Joyce ve Showers (2002), öğretmenlerin yeni bir yetenek kazanmaları için aşağıdaki unsurların gelişmesi gerektiğini savunmaktadır:

- Sebat Etmek: Her eğitimci, çocuklar için uygulamanın önemini ve ısrarın başarılı öğrencilerin bir özelliği olduğunu savunur.
- Bilgiyi Aktarma-Probleminin Kabulü: Öğretmenlerin, eğitimde öğrendiklerinin transferini yapmalarının bilgi veya becerilerin kazanılmasından ayrı bir öğrenme görevi olduğunu anlamaları gerekir.
- Öğrencilere Yeni Davranışlar Öğretmek: Öğrenciler, özellikle mevcut koşullarda başarılı olduklarında, değişimden rahatsızlık duymaktadırlar. Belirli yeniliklerin gerektirdiği bilişsel ve sosyal görevlerin her ikisini de doğrudan öğreten öğretmenlerin başarılı bir transfer gerçekleştirmesi daha olasıdır.
- Altta yatan teorinin önemini anlamak: Yeni davranışların altında yatan teoride ustalaşan öğretmenlerin, daha yüksek bir olasılıkla, kendi öğrencileri ile araştırma ortamlarında elde edilen sonuçlara benzer sonuçlara ulaşması daha olasıdır.
- Akranların aktif ve üretken kullanımı: Karşılıklı problem çözme, gözlem, işbirlikli öğretim ve planlama için akran desteğini kullanan öğretmenler, yeni becerileri kendi uygulamalarına aktarmakta daha başarılıdırlar.
- Esneklik: öğretmenlerin bir araştırma ruhu geliştirmeleri, kendi davranışlarını denemeye dair istekli olmaları ve alternatiflerin sunabileceği bir şeyler olduğuna dair kanıtlara açık olmaları gerekir.

Joyce ve Showers'ın (2002), koçluk tasarımıyla ilgili uzun yıllara dayanan araştırma ve deneyleri, öğrenciler üzerindeki etkilerin ortaya çıkarılmasını mümkün kılan yeniliklerin

sınıf içinde uygulanmasına odaklanmaktadır. Koçluğun, hizmet içi eğitimin sınıfa aktarılmasını, meslektaş dayanışmasını ve deneye ilişkin örgütsel normların geliştirilmesini kolaylaştırdığını savunmaktadır.

“Coaching” Koçluk ifadesi ile öğretmenlerin meslektaşları ile çalışma yapmaları, hizmet içi eğitimin bazen bir meslektaş, bazen bir öz değerlendirme şeklinde, bazen de ön ve son sormaca yardımıyla toplanan veri toplama veya geri bildirim yoluyla değerlendirilmesi ifade edilmekte ve eğitimin sınıf ortamına yansımaları kapsamında tüm bileşenlerden daha fazla başarı ile sonuçlanan tek bileşen grubu olduğu gözükmemektedir.

Bu çalışmada öğrenciye uygulanan ön-son sormacalar, üçleme ve öz değerlendirme yoluyla gözlem yapmaya olanak sağlayan ders gözlem formlarının öğretmen ve zümre başkanlarından talep edilmesi, dördüncü bileşenin hizmetiçi eğitim sürecine katılmasını sağlamıştır. Bu etkinliklerin öğretmen bilişi ve öğrenci inanışı üzerindeki etkisi, hizmetiçi eğitimin sınıfa yansımalarının bir sonucu ve kanıtı olarak kabul edilmiştir.

2.12. Meslektaş Dayanışması

Shah (2012), alan yazın taramasına dayanan makalesinde, okul öğretmenleri arasındaki güçlü ve sağlıklı meslektaş ilişkisini, eğitim kurumlarında okul etkililiğinin ve öğretmen gelişiminin temel bir bileşeni olarak kabul ederek, eğitimde yüksek düzeyde işbirlikli meslektaş dayanışmasının önemini vurgulamaktadır. “Collegiality” Meslektaş Dayanışması, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmada ve gelişiminde aynı zamanda iş tatmini, örgütsel ve profesyonel bağlılık ile okul kalitesi ve öğrenci performansını arttırmakta hayati bir rol oynamaktadır. Ancak, bir kurumda öğretmenlerin herhangi bir konuda meslektaş dayanışması yapması tesadüfen oluşmaz, yapılandırılması, öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken bir organizasyondur. İşbirlikli meslektaş kültürü için zemin hazırlamak okul liderlerinin görevidir.

Okul liderleri bilmelidir ki birbirinden bağımsız çalışan süperstar öğretmenler topluluğu, birbirine bağlı, mesleki uygulamaları birlikte paylaşan ve geliştiren meslektaşlarla aynı sonuçları üretemez (Garmston ve Wellman, 2003 Akt., Shah, 2012, s. 1244).

Öğretmenlerin meslektaş dayanışması ve değerlendirmelere açık olması değişim ve gelişim çağında gerekli bir unsurdur. Modern zamanların karmaşık eğitim problemlerini çözerken birçok bireyi dahil etmek için bir fırsattır. Geniş bir yelpazeye sahip olan talepler, bireysel ve izole çabalardan ziyade işbirlikli bir yaklaşım kullanılarak ele alınmalıdır (Gable vd., 2004 Akt., Shah, 2012, s. 1244).

Meslektaş dayanışması süreci, yalnızca kayda değer sayıda öğretim personelinin, okulları tarafından gelişmiş öğretime ve öğrenime yol açılacağına ikna olduklarında işe yarayabilir. Öğretmen meslektaş dayanışması üzerine yapılan araştırmalar göstermiştir ki, okullarda etkili meslektaş dayanışması, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci öğrenimi ve kurumsal etkinlikte iyileştirme için yaşamsal bir kaynaktır (Shah, 2012, s. 1244).

Shah (2012) meslektaş dayanışmasının, Joyce ve Showers'ın (2002) “koçluk” olarak tanımladığı kavramın, hizmet içi eğitimin transferine beş şekilde katkıda bulunduğunu gözlemlemişlerdir. Koçluk yapılan öğretmenler,

- Yeni stratejileri, aynı başlangıç eğitimine sahip, koçluk yapılmamış eğitimcilerden daha sık ve daha fazla beceriyle uygulamışlardır.
- Gözlemlenen veya gösterilen dersleri uygulama eğiliminde olan ama koçluk yapılmamış öğretmenlere göre stratejileri kendi amaçlarına ve bağlamlarına daha uygun bir şekilde uyarlamışlardır.
- Zamanla becerilerini korudukları ve artırdıkları gözlemlenmiştir ancak koçluk yapılmamış öğretmenlerde bu oluşmamıştır.

- Öğrencilerin stratejilerinin amacını ve onlardan beklenen davranışları anlamalarını sağlayarak, öğrencilerine yeni öğretim modellerini açıklama olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Yeni stratejilerin amaçlarını ve kullanımını daha net bir şekilde kavradıkları gözlenmiş, dersler ve materyal tasarımı da dahil olmak üzere, kendileri hakkında sık sık yapılan akran tartışmalarını, eğitim almayan öğretmenlerin asla göstermediği stratejilerle, 'değerlendirmelerini ve düşünmelerini' mümkün kılmıştır.

Bu çalışmada yer alan Koçluk ve Meslektaş Dayanışması kavramları, akran gözleminden, öz değerlendirmeye, ön-son sormaca yoluyla veri toplanmasından, geri bildirim kadar her türlü gözlem çeşidini kapsamaktadır. Bu kavramlar yabancı dil öğretiminde de çok geniş kapsamlı etkilere sahip olmakla beraber, öğretimin iyileştirilmesinden, okul normlarının desteklenmesine kadar her türlü değişim biçiminin gerçekleştirilmesinde hareket noktası olma özelliği taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler tanıtılmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Yabancı dil ders ortamında zenginleştirilmiş yabancı dil öğretimine yönelik hizmetiçi eğitimin, öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştıran bu tezde nicel çözümleme yollarına başvurulmuştur. Tezin çözülmesi sürecinde ön-son test (sormaca) deneysel deseni kullanılmıştır.

Sorunun tespiti aşamasında başvurulmuş ve içeriğinde öğretmenler ve öğrencilerin uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine, ders kitabına bağlı ders işlemenin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisine, pandemi ve post pandemi döneminde yaşanan sorunlara ve beklentilere, teknolojinin derse kattığı olumlu ve olumsuz yönler dair fikir ve görüşlerini içeren öncül çalışma ve ayrıca öğretmen ve gözetmen gözlem formlarının analizi, bu çalışmanın çok sınırlı düzeydeki nitel araştırma yönteminden faydalanılan bölümünü oluşturmaktadır.

“Katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum...vb özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara “tarama araştırmaları” denir. Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptir (Fraenkel ve Wallen, 2006 Akt., Büyüköztürk vd, 2020):

“Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin (inanış, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için topluluğu temsil edebilecek kişilerden oluşan bir parçası seçilir. Araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynakları olan

kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır. Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır.” (Büyüköztürk vd., 2020).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, bu araştırmada, “betimlenecek değişkenler (tutum, biliş, inanış gibi...) bir seferde ölçüleceği ve örneklemin büyük olduğu birçok farklı özellikteki alt grupları kapsadığı için **“kesitsel tarama”** türü, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin zamana bağlı değişimlerini incelemek üzere farklı zamanlarda yinelenen ölçüm yapıldığı, aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini ve eğilimlerini araştırdığı, Hizmet içi Eğitim öncesi ve sonrası sınıf uygulamalarında öğretmen tutum değişikliğine ve bu değişikliğin öğrenci inanışındaki yansımalarına bakıldığı için araştırmada **“boylamsal tarama”** türü kullanılmıştır.

Farklı zamanlarda yapılan ölçümlerde aynı katılımcılar üzerinde çalışıldığı, bir sürecin ardından bakış açılarının değişip, değişmediği araştırıldığı için bu araştırma bir **“panel çalışması”** olarak adlandırılabilir” (Büyüköztürk vd., 2020).

3.2. Çalışma Grupları

Çalışma, özel bir kolejın aşağıda listesi verilmiş olan 35 ildeki kampüslerinde bulunan Özel Anadolu Lisesi, Özel Fen/ Fen ve Teknoloji Lisesi ve Özel Ortaokulu kurum türlerindeki gönüllü öğretmen ve öğrencileriyle online sormacalar yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2: Çalışmanın yapıldığı 35 il listesi

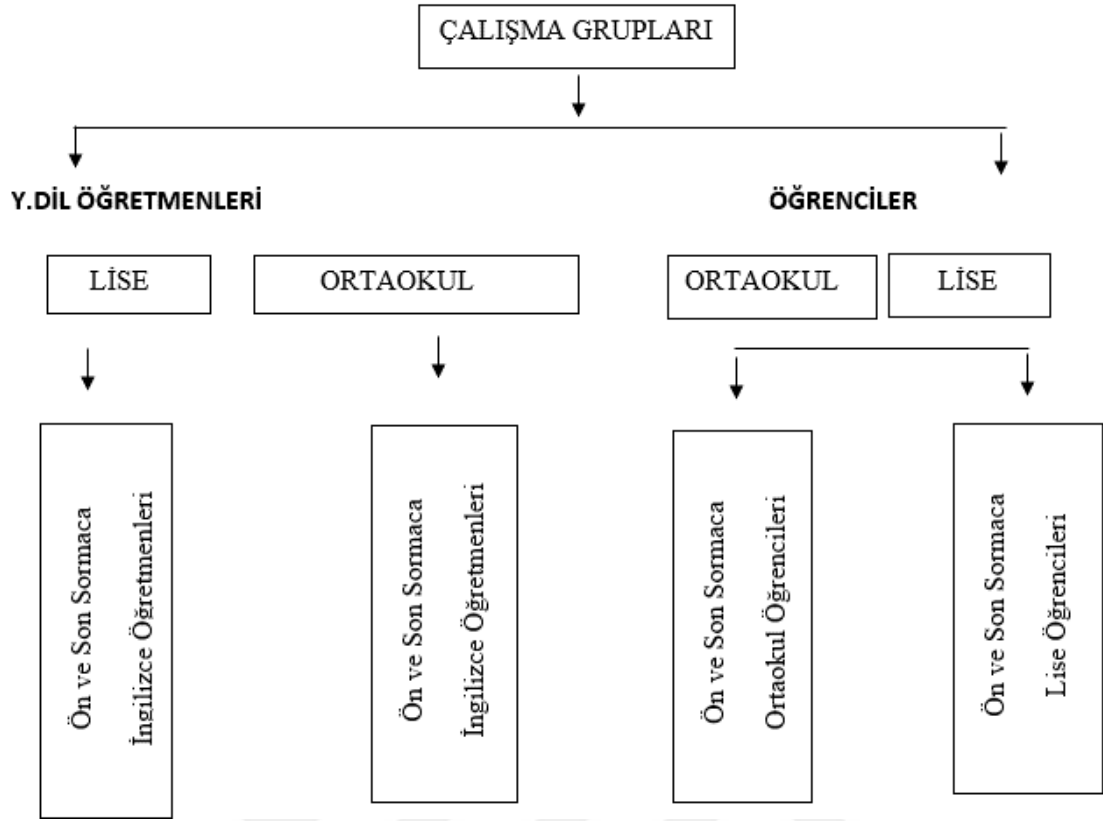
Antalya	Van	Kocaeli	Samsun	Ordu	Eskişehir	Balıkesir
İstanbul	Batman	Mardin	Kırklareli	İzmir	Mersin	Çanakkale
Ankara	Ağrı	Aksaray	Manisa	Kars	Düzce	Yozgat
Bursa	Trabzon	Gaziantep	Aydın	Muğla	Konya	Elazığ
Kastamonu	Sakarya	Hatay	Malatya	Edirne	Siirt	Muş

Araştırmanın çalışma gruplarını 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, lise ve ortaokul düzeyinde Yabancı Dil Bölümü'nde görev yapan yabancı dil öğretmenleri ve onların öğrencileri olmak üzere başlıca 2 çalışma grubu ve bu grupların altındaki alt gruplar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, özel bir kolejın 35 farklı ilde bulunan kampüslerinde lise ve ortaokul düzeyinde görev yapan 49 İngilizce öğretmeni ve onların 214 öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem seçimi yapılırken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak farklı kampüslere erişmek için sırasıyla çalışmanın yapıldığı kolejın Genel Müdürlüğü, MEB Özel Okullar Genel Müdürlüğü aracılığıyla ilgili şehirlerdeki Valilikler, Okul Müdürleri ve yabancı dil zümre başkanları bilgilendirilerek, çevrimiçi sormacalar uygulanmıştır. Bu örnekleme yöntemi ile geniş bir örneklem seçilerek, örneklemin temsil gücünün artırılması hedeflenmiştir.

Erişilmesi kolay olan bir örneklem seçilerek, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma gruplarına ilişkin çizgesel gösterim aşağıda verilmiştir:



Şekil 20: Çalışma Grupları Çizgisel Gösterimi

3.2.1. Öğretmenler

Araştırmada yer alan öğretmenler “ölçüt örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Bu çalışmada örneklem seçimi için belirlenmiş olan ölçüt “Lise ve Ortaokul düzeyinde İngilizce öğretmeni olmak, gönüllü katılım sağlamak, uzaktan eğitim ve yüzyüze yabancı dil derslerine girmiş olmak” tır. Hedeflenen örnekleme ulaşmak amacıyla bir kolejın farklı şehirlerdeki kampüslerinde görev yapan 49 İngilizce öğretmenine çevrimiçi ön sormaca uygulanmıştır.

3.2.2. Öğrenciler

Araştırmada yer alan öğrencilerin seçilmesi de “ölçüt örnekleme” yöntemiyle yapılmıştır. Öğrencilerin seçilmesinde kullanılan ölçüt “Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ders

verdiği lise ve ortaokul sınıflarında İngilizce dil öğrenimi görüyor olmak ve veli izni olması” dır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

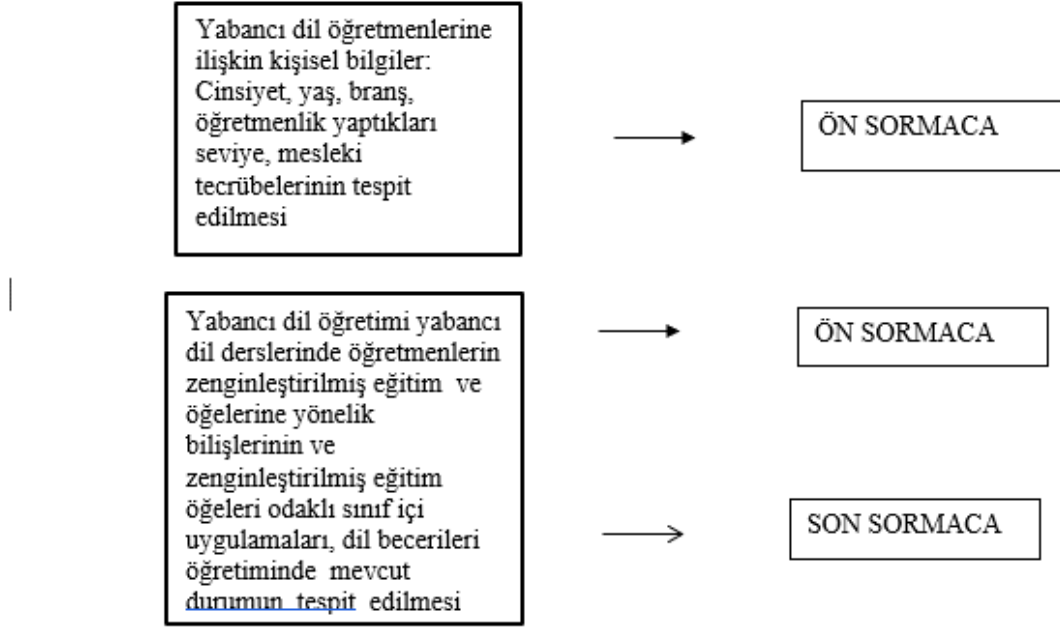
Yukarıdaki bilgiler ışığında, bu çalışmada lise ve ortaokul düzeyinde araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci grubu evreni temsil edebilecek niteliktedir. Toplanan veriler, öğretmen ve öğrencilere ön ve son sormacada yöneltilen sorulara verilen cevaplara ve gözlem formlarındaki bilgilere dayalıdır.

Bu çalışmada, dil öğrenim inanışlarının araştırıldığı öğrenciler, 2021-2022 Bahar döneminde bir kolejın lise ve ortaokul kademesinde farklı şubelerde öğrenim gören, aynı yaşlarda ve aynı eğitim programını, kitabı işleyen, aynı sınavı alan 214 öğrenciden oluşmaktadır.

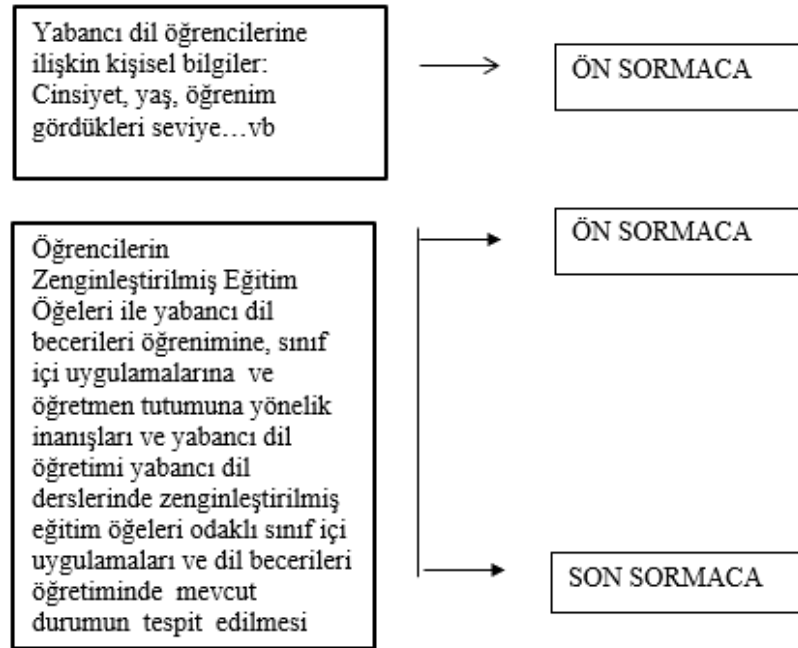
Öğretmenler grubu ise aynı kolejın, farklı şubelerinde görev yapan, aynı müfredatı ve kitabı işleyen ve aynı sınavı uygulayan 49 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Tek değişken, zenginleştirilmiş eğitime yönelik biliş ve inanıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere ve öğrencilere ait bilgilere ulaşabilmek amacıyla özgün bir sormaca hazırlanmıştır.

Bu çalışmadaki gruplar kesitsel tarama türü özelliği gereği, dışsal değişkenler bakımından benzer özelliklere sahiptir. Örneklemen geniş ve çeşitli olması temsil gücünü arttırmaktadır.

ÖĞRETMEN BİLİŞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VERİLERİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ



ÖĞRENCİ İNANISLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ VERİLERİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ



Şekil 21: Öğretmen ve Öğrenci Veri Toplama Teknikleri Çizgisel Gösterimi

Hem öğretmen (EK.5), hem de öğrenci sormacası (EK.8), sınıfa yansımaları beklenen tutum, inanç, görüş ayrıca, mevcut durumu tespit etmeyi amaçlayan kapalı uçlu sorulardan oluşmuş, katılımcılardan, derecelendirme seçeneklerinden birini tercih etmeleri istenmiştir.

Aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini, eğilimlerini araştırmak amacıyla Hizmet içi Öğretmen Eğitimi öncesi ve sonrası, öğretmende zenginleştirilmiş eğitime yönelik bilgi değişikliğine ve bu değişikliğin öğrenci inanışındaki yansımalarına bakılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu tez çalışması nicel bir çalışmadır ancak nitel veri toplama araçlarından sadece sorunun tespit edilmesi amacıyla yapılan öncül çalışma aşamasında, öğretmen ve öğrencilerden sözlü ve yazılı açık uçlu sorularla alınan bildirimler ve gözlem formlarındaki açık uçlu geri bildirim bölümleri çerçevesinde çok sınırlı seviyede yararlanılmıştır. Ön çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim sisteminde, yabancı dil öğretiminde ve sınıflarda karşılaştıkları sorunlar, görüşleri ve mevcut durumun eksiklikleri, pandemi sonrası duydukları rahatsızlıklar ve beklentileri belirlenmiştir.

Geri bildirimler alındıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli ön sormaca hazırlanmıştır. Tezin amacına yönelik öğretmen verilerine ulaşmak için İngilizce hazırlanan ön sormaca öncelikle, İngilizce Zümrelerinde görev yapan birkaç Türk ve yabancı İngilizce öğretmenine verilmiş, sormacanın yanıtlanması istenmiştir. Uzman görüşü de alınan ön sormacada, anlaşılmayan sorular ve ifadeler değiştirilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan öğrenci ön sormacası, içerik aynı kalacak şekilde, öğrencilerin kolay anlayabileceği ve sıkılmayacakları cümle yapılarıyla, 1.tekil şahıs kullanarak Türkçe olarak yazılmış ve sadeleştirilmiştir. Hedef kitle olan lise ve ortaokul öğrencilerinden seçilen öğrencilere uygulanarak geçerlilik ve güvenirlik testleri tamamlandıktan sonra demografik bilgi bölümü dahil 32 sorudan oluşan ön sormaca son haline kavuşmuştur. Sormaca diğer yabancı dillerde kullanılması ihtimali ile Türkçe tercümesi ile düzenlenmiştir (EK.6). Veliler için hazırlanan Veli Onay Formu (EK.7) sormacaya eklenmiştir.

Ankara Üniversitesi Etik Kurulu (EK.9), Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (EK.10) ve uygulamanın yapıldığı kolejin Genel Müdürlüğü tarafından onaylanan sormaca, online olarak farklı şehirlerdeki öğretmen ve öğrenci çalışma gruplarına uygulanmıştır.

Veriler, tesadüfî örnekleme yöntemiyle kolejde lise ve ortaokul bölümlerinde görev yapmakta olan 49 İngilizce öğretmeninden ve onların eğitim verdiği sınıflardaki 214 öğrenciden toplanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin, Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ile dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin mevcut bilişlerini, sınıf içi uygulamalarda bu öğelerin yer alıp almadığına dair görüşlerini ve demografik bilgilerini öğrenmek için kapalı uçlu 32 çoktan seçmeli soruyu online ortamda yanıtlamaları istenmiştir.

Sormacalar, İngilizce öğretmenlerinin bilişini ve öğrencilerin inanışlarını ayrıca mevcut yabancı dil ortamında zenginleştirilmiş eğitime yönelik herhangi bir uygulama olup olmadığını farklı değişkenler açısından incelemeye olanak sağladığı ve bakış açılarını yansıtan etkili bir veri toplama aracı olarak görüldüğü için tercih edilmiştir.

Sormacanın Demografik Bilgiler bölümü öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, tecrübe, branş... gibi bilgilerini öğrenmeye amaçlarken, Bölüm 3 ve Bölüm 4 Zenginleştirilmiş Eğitim konusundaki inanç, mevcut durum, dil becerilerinde dijital eğitim araçları ile zenginleştirilmiş eğitimin ders ortamındaki etkisine yönelik sorulardan oluşmuştur.

Ön sormacadan gelen sonuçlar sonunda öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim başlıkları ve uygulamalar belirlenmiş ve Hizmet içi Eğitim uygulanmıştır. Dijital uygulamalarla Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi kazandırmayı hedefleyen Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi, kurum tarafından hem yabancı hem de Türk İngilizce öğretmenlerini kapsamak amacıyla İngilizce olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır (EK.13)

Sormacayı cevaplayan ve gönüllü olarak katılım sağlayan İngilizce öğretmenlerine dil becerileri odaklı dijital uygulamalar ile zenginleştirilmiş eğitim üzerine deneysel bir çalışma yapılmıştır.

Son sormacada, ön sormaca ile aynı sorular sorulmuş, uygulanmış olan Hizmetiçi Eğitim çalışmasından ve sınıf içi uygulamalarından sonra öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığını araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak uygulanan öğrenci ve öğretmenlere uygulanan ön ve son sormacalar sonucunda zenginleştirilmiş eğitime yönelik öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları öncelikle kendi içinde, ardından birbirleriyle karşılaştırılmış ve oluşan değişiklik, yüzdeler verileri ile yansıtılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Ön sormaca ve son sormacanın, biliş ve inanış değişikliğini ölçmek amacıyla kullanıldığı bu tezde İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerine 32 kapalı uçlu soru online sormaca formatında yöneltilmiştir.

3.4.1. Öğretmen Sormacası

Öğretmenlere verilen ön sormacanın amacı, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim süresi...vb demografik bilgilerini ve mevcut yabancı dil derslerinin özellikleri, Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik bilişlerini tespit etmektir.

İngilizce öğretmenlerine hizmetiçi eğitim ve öğrencilere uygulama öncesi verilen ön sormaca 4 bölümden oluşmuştur. Bu bölümler sırasıyla, Gönüllü Katılım formunun yer aldığı 1.Bölüm, Demografik Bilgilerin yer aldığı 2. Bölüm, Zenginleştirilmiş Eğitim öğelerinin yer aldığı 3.Bölüm (3a. zenginleştirilmiş içerik, 3b. zenginleştirilmiş etkileşim ve 3c.zenginleştirilmiş ortam) ve Zenginleştirilmiş Eğitim Dil Becerilerinin yer aldığı 4.Bölüm'dür.

Sorular dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerilerini, ayrıca kelime ve dilbilgisi alt dil becerisini içerecek şekilde gruplandırılmıştır. Hizmet içi öğretmen eğitimi sürecinden önce uygulanmış ön sormacaya zenginleştirilmiş eğitimin özelliklerini dolaylı olarak tanımlayan sorular dahil edilmiştir. Bu şekilde sorular öğrencilerin ve öğretmenlerin biliş ve inanış değişikliğini ölçmeyi, sınıflardaki durumu öğretmen ve öğrenci açısından tanımlamayı amaçlamıştır.

Katılımcılardan soruları okuyarak en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bu çalışmada demografik sorular içeren 2.Bölüm dışında, öğretmen ve öğrencilere verilen sorular içerik olarak aynıdır.

Çevrimiçi ön sormaca yoluyla mevcut duruma yönelik öğretmen bilişinin tespit edilmesinin ardından sormacalarda ortaya çıkan sorunlardan ve eksikliklerden yola çıkılarak Öğretmen Hizmetiçi Eğitimi başlıkları oluşturulmuştur.

Hem bilişsel hem de uygulama düzeyinde sormacalar arasında uygulanan hizmetiçi eğitimin etkisini, öğretmen ve öğrenci yönünde oluşan değişimi belirlemek için uygulamaların bitiminde öğretmen ve öğrencilere son sormaca verilmiştir.

3.4.2. Öğrenci Sormacası

Öğrencilere verilen ön sormacanın amacı, öğrencilere cinsiyet, yaş, kademe, eğitim süresi ...vb demografik bilgilerini, mevcut yabancı dil derslerinin özellikleri, Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik inanışlarını tespit etmektir.

Ön sormaca yoluyla öğrencilere mevcut yabancı dil derslerinin özellikleri, yabancı dil ortamında dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş eğitim odaklı dil becerileri ve Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik inanışlarını tespit etmek amaçlı çevrimiçi bir sormaca uygulanmıştır.

Öğrenci için kullanılan ön ve son sormaca, içerik aynı kalmak üzere daha sadeleştirilmiş bir dil ile düzenlenmiştir. Ön sormaca ile öğrencinin mevcut sınıfıçi uygulamaları, dil becerileri öğretimi ve öğrenci inancı tespit edilerek, son sormaca ile öğretmen hizmet içi eğitimin sınıf ortamına öğretmen tarafından yansıtılması sonrasında uygulanan zenginleştirilmiş eğitime dair öğrenci inancı ve görüşü karşılaştırılmıştır. Hizmetiçi öğretmen eğitimin öğretmene ve ardından öğrenci gözünden dersteeki uygulamalara ve öğrenci inancına nasıl ve ne oranda yansıdığı tespit edilmiştir.

3.4.3. Sormaca Uygulama Amaçları

Sormaca bu çalışmada üç durumun tespit edilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Durum tespiti: Bu çalışma yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil ortamında zenginleştirilmiş eğitim üzerine sahip oldukları bilişin, yabancı dil öğretimi ve sınıf içi uygulamaları üzerine etkisi olup olmadığını öğretmenlerin görüşlerine ve beyanlarına dayalı olarak tespit edeceğinden geçmişe dönük “tarama araştırması” olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

İhtiyaç belirleme: 1-Öğretmenin dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş eğitim üzerine sahip oldukları bilişin derse yansımalarının öğrenci tarafından değerlendirilmesi ve öğrenci inancına etkisi, derslerde dil becerilerinin öğretimi yönünden kendilerine hissettirdikleri, karşılanması istenen gelişim noktaları ile ilgili bilgiler tespit edilmiştir. Zenginleştirilmiş Eğitime ve uygulama sürecine karşı olumlu veya olumsuz tutumlar, dersler esnasında karşılaşılan ihtiyaç ve sıkıntılar üzerinde durulmuştur.

Hizmet-içi Öğretmen Eğitimi: Bu aşamada, öğretmen ve öğrencilerden alınan geri bildirim (eksiklikler, sorunlar ve ihtiyaçlar) ışığında öğretmenlere 5 hafta dijital uygulamalarla Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi yapılmıştır. Öğretmenlerimizden, Zenginleştirilmiş Eğitim etkinliklerinden önce ön sormacayı, arada

bir ay veya bir ünite süreyle sınıflarında öğrendiklerini uygulamaları ve bu süreden sonra son sormacayı cevaplamaları istenmiştir. Bunun sonucunda öğretmenin bilişinde ve sınıf içi ortamda bir değişiklik olup olmadığı ve bu değişikliğin öğrenci tarafından da farkedilip farkedilmediği, derslere yansıyor yansımadağı, inanişına etkisi olup olmadığı ön ve son sormaca sonuçları karşılaştırılarak incelenmiştir. Aynı öğretmenlerin zamana bağılı bakış açılarındaki değişimleri, eğilimlerini araştırmak amacıyla Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi öncesi ve sonrası sınıf uygulamalarında öğretmenin tutum değişikliğine ve bu değişikliğin öğrenci inanişındaki yansımalarına bakılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerden ve öğretmenlerden, sunulan zenginleştirilmiş eğitime ilişkin biliş, inaniş ve mevcut durum sorularını beşli bir ölçek üzerinde derecelendirme seçeneklerinden biriyle değerlendirmeleri istenmiştir. Sormacada yer alan betimleyiciler “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Tarafsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde sıralanmıştır.

Sormacaların doldurması en fazla 15 dakika sürmüştür. İlk Bölüm, gönüllü katılım formu, 2.Bölüm öğretmen/öğrenci hakkında bazı kişisel bilgileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında sorulan soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Araştırma bulgularının güvenilirliği açısından, soruların samimi bir şekilde cevaplanması ve boş soru bırakılmaması istenmiştir. Öğretmenlerde ön ve son sormaca sonuçlarının karşılaştırılması için isim ve soyadı yazılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Sormacalara verilen cevapların ve tüm kişisel bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve kimse ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerden, ön sormacayı alan öğrencilerine son sormacayı uygulamaları istenmiştir.

Eğitim ve uygulama aşamalarından sonra, öğretmen biliş ve öğrencilerin inaniş değişimlerini ortaya çıkarmak için ön sormaca olarak uygulanan sormacanın aynısı son sormaca olarak uygulanmıştır. Bu yolla, yabancı dil ortamında zenginleştirilmiş eğitime

yönelik öğretmen bilişinin, öğrenci inancı ve sınıf içi uygulamaları üzerinde rolü olup olmadığı sınıanmıştır.

3.4.4. Verilerin Çözümlemesi

Çalışma sonucunda ön sormacadaki sorular, öğretmen bilişinin derslere yansımaları, derslerin etkililiğini ve öğrenci inanışlarına etkisini tespit etmek amacıyla son sormacada tekrar uygulanmıştır. Öğretmen bilişinde ve öğrenci inanışında öğretmen ve öğrenci gözüyle bir değişim olup olmadığı ön-son sormaca sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Büyük bir çerçevede bu durumu incelemek ve farklı şubelerdeki öğretmen ve öğrencilere ulaşabilmek amacıyla nicel veri toplama yöntemi tercih edilmiştir. Öğrenci ve öğretmen veri toplama aracı olarak çevrimiçi sormaca kullanılmıştır.

Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ile dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin biliş ve inanışlarında olabilecek değişiklikler için ön sormaca ve son sormacadan elde edilen veriler öğretmen ve öğrenci özelinde SPSS 23 programı ile %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Sormaca sonuçlarının normal dağılıma uygunluğunun tespit edilebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış, betimlenip yorumlanmıştır. Sormacalardan alınan puanların ön sormaca ve son sormaca arasında fark gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi amacıyla parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Sormacalardan alınan ön test ve son test puanlarının katılımcıların görev yaptıkları şehirler, cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim durumu, eğitim verilen kademe, görev bölgesi, eğitim verilen sınıf, mesleki tecrübe ve branş grupları arasında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmış olup ANOVA testi sonucunda aralarında fark bulunan grupların tespit edilmesi amacıyla post-hoc testlerden varyansın homojen olduğu koşullar için

Tukey ve varyansın homojen olmadığı koşullar için Tamhane's T2 testleri tercih edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

UYGULAMA

4.1.Hizmetiçi Eğitim Süreci

Bu bölümde Hizmetiçi Eğitim başlıkları, içeriği ve tanıtılmıştır.

35 ilden gönüllü olarak katılan öğretmenler ile gerçekleştirilen Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi araştırmacı tarafından ayrı ayrı gruplara, haftanın 4 günü çevrimiçi eğitim olarak toplam 5 hafta boyunca yapılmıştır.

Küçük gruplarla, yüksek derecede ekran paylaşımının, esnek şartların ve koçluk sisteminin hedeflendiği ve Yüksek Etkili Öğrenme Modeli'ndeki yapı taşlarından esinlenilen hizmetiçi eğitim çalışmasında, kendi grubundaki dersi kaçıran bir öğretmenin, haftanın diğer günleri aynı konu başlığı tekrarlandığı için, gelemediği dersi diğer günlerde telafi etmesi istenmiştir.

5 hafta süren hizmet içi eğitimde, dijital uygulamalar hakkında teorik ve uygulamalı bilgiler verilmiş, ekran görüntüleri, videolar ve sınıf içi kullanım için gerekli aşamalar paylaşılmıştır. Her hafta öğretmenlerin sunulan etkinlikler için hesap açıp deneme yapmaları ve bunları paylaşımları için bir hafta süre tanınmıştır. Dijital uygulamalar, her hafta farklı bir dil becerisi başlığı altında slaytlarla paylaşılmıştır. Öğretmenlerden sınıfın seviyesine uygun olan etkinlikleri zenginleştirilmiş eğitim temel dil ve alt dil becerileri etkinliklerini mevcut programla birlikte önce kendi kendilerine uygulamaları sonra eğitim grubu içinde paylaşımları istenmiştir. Öğretmenler her hafta geçen haftanın geri bildirimi ile haftaya başlamış ve belirli sınırlar çerçevesinde Yüksek Etkili Öğrenme yapıtaşlarından esinlenilerek seçimlerinde serbest bırakılmışlardır.

Öğretmenlerden ön ve son sormacalarda bireysel karşılaştırma yapılabilmesi amaçlı isim yazmaları istenirken, öğrencilerden MEB resmi onayı sonrasında, kişisel bilgi kapsamında isim istenmemiş ancak öğretmenleri kontrolünde ön sormacayı alan öğrencinin son sormacayı alması şart koşulmuştur. Toplanan bilgilerin sadece akademik çalışma amaçlı kullanılacağı katılımcılara ve öğrenci velilerine bildirilmiştir. Velilerden alınan onay yazılarından sonra sormaca ve uygulamalar İngilizce derslerinde, mevcut ders kitabına ilave olarak gerçekleştirilmiştir.

Hizmet içi öğretmen eğitiminin eğitim dili İngilizce olduğu için Türk ve Yabancı İngilizce öğretmenleri kapsamında yürütülmüştür. Eğitim 5 hafta, her grup için 2 ders saati olarak planlanmıştır.

Her başlık için bir hafta ayrılmış ve 1.hafta dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş eğitimin özellikleri, post pandemi döneminin getirdikleri, Yüksek Etkili Öğrenme Modeli'nin hayat boyu öğrenmedeki yeri tartışılmıştır. Ayrıca, Zenginleştirilmiş eğitimin alt başlıkları, hedefleri, aşamaları üzerinde durulmuş, öğretmenlerin ve öğrencilerin ait oldukları nesil özellikleri, profesyonel gelişimin önemi vurgulanmıştır. Diğer haftalarda ise dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş tüm temel dil becerilerine ve alt becerilerine yer verilmiştir. Her başlayan hafta kendi gruplarında geçen hafta yapılan uygulamaların geri bildirimini veren öğretmenler, yeni haftaya koç olarak adlandırdığımız araştırmacı ve akran olarak adlandırdığımız diğer öğretmenlerin önerilerini alarak başlamışlardır. Eğitimin son haftasında ise eğitime katılan tüm öğretmenlerin sınıfta kullanacakları zenginleştirilmiş eğitim kriterlerinden oluşan gözlem formu ve soru cevap çalışması yapılmıştır. Etkinlikler slaytlar ve ekran görüntüleri ile tek tek açıklanmış ve her beceriye uygun en az dört etkinlik paylaşılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinden bu eğitim içeriğini, öğrencilerinin sınıf seviyelerini ve ilgilerini dikkate alarak bir ay süreyle sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Geri bildirimler için her hafta toplantı yapılmıştır.

4.2. Öz Değerlendirme ve/veya Bağımsız Gözetmen

Yapılan hizmetiçi öğretmen eğitimi sonrasında, öğretmenin sınıf içi uygulamalar esnasında kendi kendini gözlemlemesi veya okulundaki zümre başkanını ya da bir öğretmeni dersine davet ederek bir gözlem formu doldurmasını talep etmesi istenmiştir. Dolayısıyla, öğretmenin zenginleştirilmiş eğitim üzerine bilişinin ve öğrenci inanışlarının değişip değişmediği hem son sormaca sonuçları hem de gözlem formları (EK.11) (öz değerlendirme ve ders gözlemi -akran ders değerlendirmesi) yoluyla değerlendirilmiştir. “Üçleme” yönteminin verileri değerlendirirken somut bir kanıt oluşturduğu ve hizmet içi çalışmasının verimli şekilde sonuçlanmasında katkısı olduğu düşünülmektedir.

Bağımsız gözetmenin (üçleme yöntemi) dahil edilmesine, alanyazın taramasından yola çıkarak, Etkili Öğrenme Modeli’nde yer alan “değerlendirmenin öğrenmenin bir parçası olması” ve “Koçluk” sisteminin yabancı dil hizmetiçi eğitimlerinde etkili sonuçlar ortaya konması nedeniyle karar verilmiştir. Bu yöntem ile eğitimi alan diğer öğretmenler ve koç kimliğiyle araştırmacı, eğitim ve uygulamalar sırasında her hafta süreç ile ilgili online geri bildirim vermiş, okullarda ise öğretmenin kendisi ve akran olarak sınıfa gelen bir öğretmen sınıf içi uygulamalarını, Zenginleştirilmiş Eğitimin derslerdeki yerini, sınıf atmosferini gözlemlemiştir. Bu gözlem formları da sormacaların sonuçlarını yorumlarken yol gösterici olmuştur.

4.3. HILL -Yüksek Etkili Öğrenme Eğitim Modeli Hizmet İçi Öğretmen Çalışması

Bu bölümde açıklanan bileşenler, Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi’nin, HILL Modeli yapıtaşlarından esinlenilerek oluşturulmuş yönlerini açıklamaktadır. Öğretmenlere 5 hafta boyunca uygulanan Hizmet içi Öğretmen Eğitimi, HILL modelinin kaynağını oluşturan 7 adet yapıtaşı çerçevesinde uygulanmıştır. Her başlık, modelin de altını çizdiği gibi, uygulandığı kurumun kuralları çerçevesinde ve belirli bir önem sırası gözetmeksizin

şekillendirilmiş ve öğretmenlere hizmetiçi eğitim sırasında bir yaşam boyu öğrenme boyutunda uygulanmıştır.

Aşağıda, öğretmen hizmetiçi eğitim çalışmasında, yüksek etkili öğrenme modelini oluşturan 7 yapıtaşının hangi aşamalarda ve nasıl uygulandığına değinilmiştir.

4.3.1. Önem ve Gerekliklik (Urgency/Problem/A Hiatus):

Öğrenmenin başlangıç ve anahtar noktasının merak olduğu gerçeğinden yola çıkarak 5 haftalık dönemi içeren Hizmetiçi Eğitim'in ilk haftasında, öğretmenlerin konuya dikkat ve ilgisinin çekilmesi amaçlanmıştır. Modelin yaratıcısı olan Filip Dochy (2018) “hiatus” terimi ile bu yapıtaşını, katılımcıların çözüm bulamadıkları bir problemin neden olduğu hatta tetiklediği, kendilerindeki o boşluğu hissetmelerini, farketmelerini sağlayan bir aşama olarak tanımlamaktadır. Bu boşluk kolayca dolmayan, kendilerini zorlayan, bildiklerini tekrar devreye sokarak, harekete geçmeye teşvik eden ve buradan başlayarak yeni bir öğrenme yolculuğuna çıkılan bir aşamadır.

Bu aşamada öğretmenlerle 1. Haftada post pandemi döneminde karşılaştıkları sorunlar, ihtiyaçlar ve beklentiler üzerine görüş alışverişinde bulunulmuş, sorunların önemi, nedenleri ve çözümleri üzerine eğitimin verildiği 4 farklı öğretmen grubuyla görüşme sağlanmıştır. Eğitimin çerçevesini oluşturan HILL Modeli 1. yapıtaşı doğrultusunda, öğretmenler ile problemin tespiti yapılmış, post pandemi döneminde çözüm yollarının sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenci açısından durum aciliyeti, gerekliliği ve çözüm yolları tartışılmış, Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ve Yönlendirme Çalışması üzerine öğretmenlerde merak ve ilgi uyandırmak amaçlanmıştır.

Hizmet içi Yönlendirme çalışmasında çalışmalara öğrenenin bulunduğu kurum /okul ve ders ortamları kullanılmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaç ve aciliyeti kendilerinin dile getirmesine, sorunun nerede olduğunu, nasıl çözeceklerini kendilerinin bulmasına izin

verilmiştir. Verilen bilgiye olan gereksinimini tanımlamak için öncül çalışma da yapılmıştır.

4.3.2. Öğrenen Bağımsızlığı (Learner Agency):

Öğrenmeye harcanan zamanın bir yük değil, bir yatırım olduğu felsefesinden hareketle 5 haftalık öğretmen hizmetiçi eğitimi gönüllülük esasına göre verilmiştir. Eğitim ve Uygulama sonunda katılım sağlayan öğretmenlere katılım sertifikaları (EK.12) gönderilmiştir. Kişisel veya kurumsal hedefler belirleyerek hedeflere ulaşmaya hizmet eden 2. yapı taşı Öğrenen Bağımsızlığı altında, kişisel ve profesyonel gelişimin önemi, hayat boyu bir öğrenen olmak üzerinde durulmuştur. Öğretmenler eksiklerini, hedeflerini ve kendi kademesindeki öğrenci ihtiyaçlarını düşünerek, kendi öğrenme sorumluluklarını, öğrenen bağımsızlığını, Dochy'nin (2018) ifadesiyle bir "girişimci" gibi kontrolü ele almışlardır. En etkili öğrenmenin, öğrenenin kontrolü ele aldığında gerçekleştiğini savunan modelde, öğretmenlerin Hizmetiçi eğitim içinde öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önüne alarak uygulamaları seçme ve uygulama özgürlüğünü kullanması ve uygun etkinliklere karar vererek sorumluluğu eğitmen ile paylaşması önem taşımaktadır.

Öğrenen öğrenme etkinliklerini seçmekte ve ihtiyacına yönelik olarak hangisini kullanmak istediği konusunda özgür bırakılmıştır. Belirlenen sınırlar önceden belirlenen kriterler az sayıda ve net olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler verilen opsiyonlar arasından kendi kendilerine seçim yapıp karar vermişlerdir. Bu onları öğrenmek konusunda motive etmiş ve kendi sınıflarının öğrenme sorumluluğunu ve gelişimini almalarını sağlamıştır. Öğrenme sürecinde otomatik olarak aktif katılımı beraberinde getirmiştir.

4.3.3. Eylem ve Paylaşım (Action and Sharing):

Dochy (2018) geçmiş yıllardaki birçok öğrenme teorisinin tecrübenin önemine değindiğini, kişilerin yaparak ve bir sorumluluk alarak öğrendiklerine değinmektedir. İnsanların bunu diğerleri ile birlikte takım ve gruplar halinde yapmalarının ise çok daha güçlü bir kazanım olduğunu savunur. Bu bilgide, tecrübede, fikirlerde ve görüşlerde çeşitlilik ile temas halinde olmayı ve tecrübenin öğrenme tecrübesine dönüştürülmesini sağlar. Öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimde, geçmiş tecrübeleri ve bilişleri ile birlikte eğitime gönüllü olarak katılan her bir öğretmen, bu tecrübelerini öğrenme tecrübesine dönüştürmek konusunda istekli gelmiş ve bunu uygulamak üzere eyleme geçmişlerdir. Eyleme geçmeden önce diğer öğretmenler ile iletişime geçerek, onların tecrübeleriyle, fikirleriyle kendi bakış açılarını karşılaştırmış ve sorunun kaynağını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmacı bu ortamda öğretmen değil, yönlendiren rolü üstlenmiştir. Uygulama öncesinde teorik ve pratiğin birleştirilmesi noktasından yola çıkarak, öğretmenlerin, hizmetiçi eğitimin son haftasında araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan gözlem formunun üzerinde fikir alışverişi ve düzenlemeler yapmaları, uygulama aşamasında sınıflarına bir meslektaşlarını çağırmaları ve kendilerini gözlemleyerek bir öz yansıtma yapmaları küçük gruplar halinde “eylem ve paylaşım” yapı taşına uygun bir şekilde sürece katkıda bulunmuş olmaları anlamına gelmektedir.

Paylaşım mümkün olan her şekilde, yüzyüze, çeşitli uygulamalarla veya online platformlarla pekiştirilmiştir. Akran, koçluk paylaşımı öğrenmenin anahtarını oluşturduğu için öğretmenlerin mümkün olan her şekilde paylaşmasına imkan verilmiştir. Öğrenen öğrenme sürecine dahil olduğu ve aktif katıldığı ,içeriğe dair bilgi alışverişi yaptığı için öğrenmenin etkisi ve kalıcılığı daha yüksek olmuştur.

4.3.4. İşbirliği ve Koçluk (Collaboration and Coaching):

Öğrenmenin tek başına değil akran veya küçük gruplarla daha zengin olduğu düşüncesinden yola çıkan Dochy (2018) bu yapıtaşında bilgiyi, fikir paylaşımının kendi düşüncelerimizdeki boşlukların görünür hale gelmesi olarak tanımlar. Hizmetiçi eğitimde öğretmenlerin yönlendiren görevi gören araştırmacı ile koçluk esasına dayanan ortak bir çalışma yürütmesi, eğitime katılan diğer meslektaşlarını uygulama sırasında dersini gözlemlemek için sınıflarına davet etmeleri, bu süreçte tavsiyelerde bulunan veya yapıcı eleştirilerde bulunan kişilerin yer alması düşüncelerin canlandırılması, kolaylaştırma, ayna olma, takdir etme ...vb gelişme ve büyüme için gerekli tüm kanalları desteklediğinden “işbirliği ve koçluk” yapıtaşına uygun bir şekilde şekillenmiştir.

Takımlar halinde öğrenmek öğrenmenin etkisini arttırdığı için 4 ayrı grupta hizmetiçi eğitim düzenlenmiştir. Araştırmacı, öğrenmeyi küçük gruplar halinde organize etmiştir. Koçluk sisteminin bir süreç ve sonuç takibinin ve gözlemin var olduğunun bilinmesi, öğrenen ve öğretmen, öğretmen ve denetçi, öğretmen ve öğretmen arasındaki işbirliğini, bilgi alış verişinin verimliliğini ve etkileşimi arttırmıştır.

4.3.5. Hibrit Öğrenme (Hybrid Learning):

Günümüzde teknolojinin öğretmenin yerini tamamen alamadığı gerçeğinin tecrübe edildiği pandemi döneminden sonra, post pandemi döneminde, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerinin değişmesi ile yeni koşullara hızla uyum sağlayabilmek gereği doğmuştur. Dolayısıyla tüm öğrenmeler bir noktada harmanlanmış eğitime dönüşmüştür. Sadece iyi planlanmış bir online ve yüzyüze eğitim karışımı olan hibrit öğrenme, karşılaşılan problem ve beklentilerin çözümü olarak görülebilir. Bu hizmetiçi eğitim çalışmasını alan öğretmenlerin farklı şehirlerde olması, eğitimin online platform üzerinden ve sınıf içi uygulamaların ise öğretmenlerin kendi sınıflarında yüzyüze yapılmasına karar verilmiştir. Her hafta paylaşılan geri bildirimlerin ise yine her hafta online ortamda paylaşılması

hizmetiçi eğitimin hibrit öğrenme yapı taşına uygun bir temelde gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrencilere uygulanan etkinliklerin ise sınıf ortamında etkileşim içinde yapılması ve dil becerilerinin dijital araçlarla desteklenmesi sınıf ortamı ile online etkinliklerin birleştirilerek uygulanması diyer bir deyişle, hibrit öğrenme yapıtaşının temelini oluşturmaktadır.

Hibrit Öğrenme, yüz yüze ve online eğitimin karışımı ve etkinlikler arasındaki optimal bir karışım olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada öğrenenleri motive edebilecek düzeyde teknoloji ve etkileşim birarada kullanılmıştır

4.3.6. Esneklik /Formal ve Informal Öğrenme (Flexibility):

Öğrenme fırsatları içinde esneklik yapıtaşından faydalanmak, anlamayı genişleten ve derinleştiren bir özelliktir.Hizmetiçi eğitimde öğretmenlerin sorunları, soruları, çözüm önerileri, ayrıca öz değerlendirme veya akran değerlendirmesi yoluyla elde ettikleri geri bildirimler hakkında online platformda küçük gruplar içinde kendilerini ifade etmeleri,verilen etkinlik alternatiflerinden kendi sınıflarına uygun olanları araştırıp, hesap açarak hazırlık yapmalar, uygun metinleri seçmeleri..vb ayrıca, planlanan hizmetiçi eğitim yoluyla eksik olduklarını düşündükleri bir konuda ekstra bir çalışma yapmaları ardından bunu sınıf ortamına taşımaları, öğrenmenin gerçekleştiği formal ve informal öğrenme ortamlarına örnek olarak sunulabilir. Öğretmenlerin kendi eksikliklerini, sınıflarının eksikliğini, kendiliğinden ve plansız öğrenebilecekleri durumlar ve fırsatlar organize edebilmesi, sınıf dışı / eğitim dışı öğrenmenin etkisini arttırmaktadır. Bu da Esneklik (formal ve Informal Öğrenme) yapıtaşının temelini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin kendiliğinden ve plansız öğrenebilecekleri durumlar organize edilmiş böylece sınıf dışı öğrenmenin etkisi arttırılmıştır. Öğrenmenin plansız gerçekleştiği anlara açık ve istekli olunabilecek iletişim anları teşvik edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme

hedeflerini şekillendirmesine ve her an, her yerde öğrenme fırsatları gören kişilere dönüşmeleri desteklenmiştir.

Öğrenme sürecinde yüzyüze ve online öğrenme etkinliklerinden seçim yapabilecekleri esneklik ve çeşitlilik sağlanmıştır.

4.3.7. Öğrenme için Değerlendirme (Assessment as Learning):

Dochy (2018), değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak kabul eder ve değerlendirmeyi, “öğrenmenin kişinin hedeflerini tanımladığı, bu hedeflere nasıl ulaşacağına dair planlar yaptığı, bu hedefe giderken gerek duyulduğu zaman nasıl tekrar şekillendirileceğini düşündüğü bir süreç” olarak tanımlar. Öğretmenlere gerek öz değerlendirme gerekse akran değerlendirme aracı olarak kullanabilecekleri zenginleştirilmiş eğitim odaklı dil becerilerinin özelliklerini içeren bir gözlem formu verilmesi, HILL Model’inden esinlenilerek, öğrenme olarak değerlendirme yapıtaşına dayanmaktadır.

Bu süreçte, hedef öğretmenlerin sürece dair geri bildirimler ve öz değerlendirme doğrultusunda kendi eksik yönlerini tekrar şekillendirmelerini amaçlanmış ve performans değerlendirme aracı olarak kullanılmayacağı bildirilmiştir. HILL Model, süreci öz yansıtma yoluyla açıkça gözlemlemeyi ve geri bildirimin önemini vurguladığından, geri bildirimin bir ceza veya performans değerlendirme şekli değil tekrar yapılandırma ve sürecin geri kalanını bu doğrultuda yapılandırma amacı taşıdığını belirtmek önem taşımaktadır. Bu nedenle hizmetiçi eğitimde alınan gözlem sonuçları öz değerlendirmeye kaynak oluşturmak amacıyla araştırmacı ve öğretmen arasında kalmış ya da küçük grup içinde öğretmenin paylaşmak istediği kadarıyla kullanılmıştır. Devam eden değerlendirme süreci olmadan öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini ya da zamanla söneceğini belirten Dochy (2018), değerlendirmenin tek bir anlık stress anı olmaktan uzak bir öğrenme etkinliği olması gerektiğini savunmaktadır. Bu yapıtaşından yola çıkarak

öğretmenlere kendilerini öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi sürecinde nasıl hissettikleri, neleri değiştirmek istedikleri ve bundan sonraki tecrübelerinde neleri farklı yapacakları gibi sorularla değerlendirme sürecini öğrenmenin bir parçası haline dönüştürmeleri istenmiş ve bu stress anından uzak süreç, sık sık geri bildirim ve bu doğrultuda her bildirimde tekrar yapılandırma yoluyla şekillenen bir geridönüşüme kavuşturulmuştur.

Deslauriers vd. (2011) çalışması teryüz eğitim yaklaşımına kanıt oluşturduğu ve HILL modelinin yapıtaşlarından faydalandığı için ilgi çekici bir çalışmadır. Bu yenilikçi araştırma üzerinde çalışan ekip, bu modelin ne kadar etkili olduğunu test etmek için bilimsel, dinamik ve pragmatik bir yaklaşım benimsemişlerdir. Gruplar için üniversite fizik derslerinde her biri özdeş ve 250 kişiden oluşan, grubu temsil edebilecek toplam 500 öğrenci seçilmiştir. İki grubu karşılaştırmak için, iki farklı öğretim yaklaşımı kullanılmış ve elde edilen öğrenme miktarları karşılaştırılmıştır (N = 267 ve N =271). İlk grup, çok deneyimli bir öğretmen tarafından ders anlatım yöntemleriyle 3 saat ders alırken, diğeri ise HILL yaklaşımıyla yakından ilişkili ve yüksek etkili öğrenme ilkeleri konusunda eğitilmiş, diğetine göre daha tecrübesiz bir öğretmenden yüksek etkili öğrenme modelinin yapıtaşlarından faydalananarak 3 saat ders almışlardır. Gruplar tam olarak aynı nihai değerlendirmeyi almışlardır. Tek fark öğrenme yöntemidir. Birinci dersi anlatım yöntemleriyle dinleyen grubun başarı notu %24 iken aktif grubun başarı notu %74 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma sınav ile öğrenenler üzerinde öğrenmenin kalıcılığını ölçmüş ve diğeri anlatım yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Değerlendirme, bir sonuç değil, öğrenme sürecinin analizi olarak kabul edilmiş ve hazırlanan gözlem formu ile değerlendirme öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve ortak değerlendirme gibi alternatif süreç değerlendirme yolları üretilmiştir. Kriterler öğretmen ile belirlenmiştir.

Koçluk sisteminin performansa etki etmeyeceği söylenerek eğitim süreci güvene dayandırılmıştır.

Hizmetiçi eğitim içeriğinden örnek olarak sunulan görseller ve kullanım için verilen yönerge ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

4.4. Hizmet-içi Öğretmen Eğitimi Başlıkları

Tablo 3: Hizmet-İçi Eğitim Çalışması İçeriği

HAFTA 1	(YAŞAM BOYU ÖĞRENME-NESİL ÖZELLİKLERİ - ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM- İHTİYAÇ ANALİZİ)
HAFTA 2	DİNLEME +OKUMA
HAFTA 3	YAZMA + KONUŞMA
HAFTA 4	KELİME +DİL BİLGİSİ
HAFTA 5	(GRUP PAYLAŞIMLARI-GÖZLEM FORMU ÇALIŞMASI)

1. HAFTA -Zenginleştirilmiş Eğitime Giriş

Zenginleştirilmiş Eğitim ile Desteklenen Derslerin Genel Özellikleri

Öğretmenlerimizin okulların ve eğitimin eskiden nasıl olduğuna ve görüldüğüne dair hatıraları hep benzerlik göstermektedir. Şöyle ki, eğitimin çeşitliliğe değil tek tip ve standarta eğilim göstermesi, öğretilenin her durumda öğrenildiği yanılgısı, uygulanan tek tip yöntemler, öğrencilerin ders içeriğine ilgi duymaması ve sürecin değil, sadece sonucun değerlendirilmesi sınıflarımızda görünmeyen engeller yaratmaktadır.

Dijital çağda etkili öğretmen olabilmek, öncelikle kendimizi güncelleyerek, alfa kuşağı da dahil tüm öğrencilerimize hitap edebilmemiz ile mümkündür. Günümüzde kendimizi öğrencilere daha iyi ifade etmek onların anladığı dili konuşmayı gerektirmektedir. Bu da öğretmenin çoğu zaman, öğrencilerin zaten bildikleri birtakım araçları kullanarak, aktif bir öğrenme süreci tasarlamasıyla mümkündür. Dijital yerli olarak bilinen günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek araçlarla onları dil öğrenme sürecine dahil etmek, öğretim teknolojilerini kullanmak, yabancı dil sınıf ortamını daha etkili, verimli ve kalıcı bir hale getirmek isteyen bir öğretmenin başvurabileceği en güçlü yoldur (Yeşil, 2020).

Çalışma kapsamında gönüllü İngilizce öğretmenleri için tasarlanan Dijital Uygulamalarla Zenginleştirilmiş Hizmet içi Öğretmen Eğitimi'nde temel ve alt dil becerileri, uygulamaların içerikleri ve amaçları yer almıştır.

Aşağıda verilen uygulama ve websiteleri her ne kadar farklı dil becerileri başlıkları altında toplanmış olsa da dilin doğası gereği tümleşik beceriler olarak değerlendirilebilir niteliktedir. Hedef dilin yabancı dil ortamında öğrenilmesi gibi bir sınırlılıktan kurtarılarak, ikinci dil ortamında edinilmesine veya öğrenilmesine imkân tanınması, o doğrallığı, özgürlüğü ve etkileşimi yaratmakla mümkündür.

Öğretmen Hizmet İçi Eğitimi genel hatları ile Yüksek Etkili Öğrenme yapıtaşlarını temel alan, yaşam boyu öğrenme tecrübesini kazandırmayı hedefleyen, bu vesileyle öğretmen bilişi ve öğrenci inancı üzerine yansımalarını gözlemlemeyi amaçlayan bir öğretmen yönlendirme eğitimidir. Bu hizmetiçi öğretmen eğitimi “High Impact Learning that Lasts”- “Kalıcı Yüksek Etkili Öğrenme Modeli”nin yapı taşları olan yedi başlık altında şekillendirilmiş 5 haftalık bir eğitimidir. Modelin sunduğu 7 başlık altında öğretmenlere hayat boyu öğrenme sürecinde amaçlanan hedeflere ulaşmaları için nasıl bir yol izlendiği, hangi yüksek etkili öğrenme prensiplerinin uygulandığı açıklanmış ve öğrencilerle paylaşılacak üzere hazırlanan dil becerileri odaklı uygulamalardan oluşan bir içerikten örnekler paylaşılmıştır.

DIGITAL AGE AND THE NEW GENERATION

- To provide a long lasting education and to be an effective teacher in the digital age, we should update ourselves and address the new generations, which we call the X, Y, Z and Alpha generations.
- Good communication with your students requires speaking the language they understand.
- This requires the teacher to design an active learning process using some tools that students know and that they are interested.



WHY DO TEACHERS NEED TO INCLUDE TECHNOLOGY IN THEIR LESSONS?



- The increase in availability and access to technology has highlighted the gap between students' needs and teachers' use of technology in classrooms.

WHAT DOES IT MEAN TO BE A 21ST CENTURY TEACHER?



- *21st century teachers adapt their teaching style based on students' needs and technology
- *They are passionate about seeking better ways to facilitate and inspire learning for students
- *They find joy and challenge in the pursuit of their own professional growth.

ESL-EFL ENVIRONMENT



An ESL environment provides opportunities for language learners to use the target language outside of the classroom.

An EFL environment, however, is a language environment where the mother tongue is used in most, if not all, interactions outside of the language classroom (Gass & Selinker, 2001).

«English as a Foreign Language (EFL)» environment can be challenging because of the lack of authentic communicative situations

ENRICHED EDUCATION

What are the advantages of enriched education?

Enriched education enhance and enrich beyond the preplanned educational plans designed for students.

The students take their own learning responsibilities and influence other students with what they have done and learned.

It provides extended learning opportunities and challenges to students who have already mastered, or can quickly master, the basic curriculum.

Enriched education gives students more time to study concepts with greater depth, breadth, and complexity.

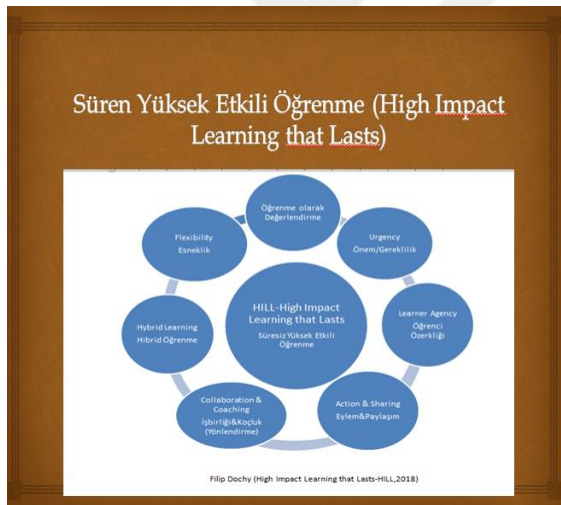
Enriched classes give learning experiences that go above and beyond what is possible in the traditional school classroom.

THIS TRAINING AIMS TO



- to bring a different perspective to English teachers with «Enriched Education» and to provide a roadmap for them to design creative and effective learning environments.
- to help teachers adopt the enriched education elements, whether in face-to-face or in virtual/online classrooms.
- It is not a technology literacy training.

Şekil 22: Hizmetiçi Eğitim 1.Hafta:Giriş-Zenginleştirilmiş Eğitim



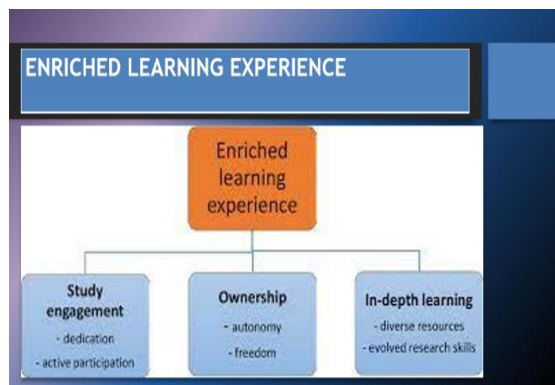
HILL Eğitim Modeli Yapı Taşları

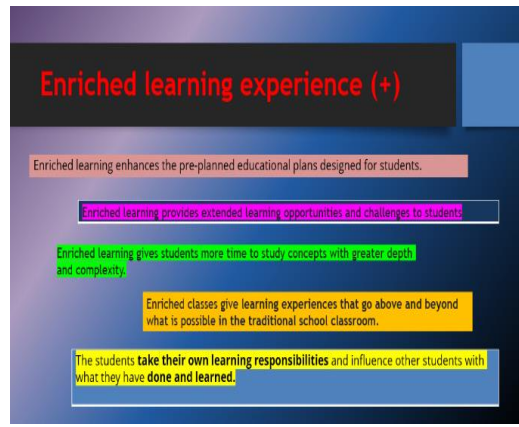
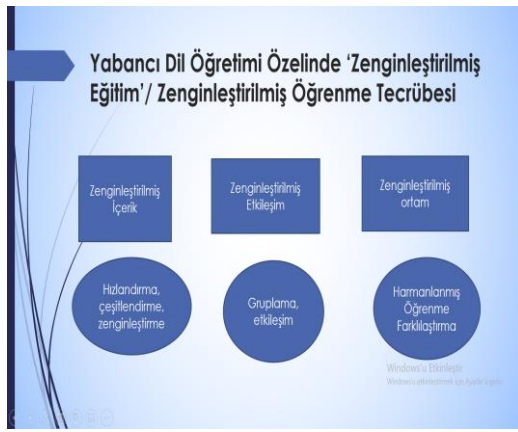


1. Önem ve Gerekliklik (Urgency)
2. Öğrenci Bağımsızlığı (Learner Agency)
3. Eylem ve Paylaşım (Action and Sharing)
4. İşbirliği ve Koçluk (Collaboration and Coaching)
5. Hibrit Öğrenme (Hybrid Learning)
6. Esneklik (Flexibility)
7. Öğrenme Olarak Değerlendirme (Assessment as Learning)

WHAT ARE THE ENRICHED EDUCATION ELEMENTS?

- Enriched education has three sub-elements:





Şekil 23: Hizmetiçi Eğitim 1.Hafta: Yüksek Etkili Öğrenme

ENRICHED LEARNING EXPERIENCE

English as a Second Language (ESL) environment provides opportunities for language learners to use the target language outside of the classroom.

English as a Foreign Language (EFL) environment, however, is a language environment where the mother tongue is used in most, if not all, interactions outside of the language classroom (Gass & Selinker, 2001). It can be challenging because of the lack of authentic communicative situations.

Enriched Learning Experience (ELE) environment enriches the foreign language environment with enriched activities that use all main and sub language skills in various language platforms.

TO SUM UP,

- Enriched learning experience in our classrooms can combine traditional education and online education.
- Enriched learning experience can let students have extended learning opportunities and challenges.
- Enriched learning experience go above and beyond what is possible in the traditional school classroom.
- Enriched learning experience can meet students' need in learning language skills by 4 Cs in the digital age.
- Enriched learning experience can narrow the gap between ESL and EFL.

EFL + ELE ≈ ESL

Şekil 24: Hizmetiçi Eğitim 1.Hafta: Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi

2. HAFTA: DİNLEME +OKUMA BECERİSİ

DİNLEME: ÖRNEKLER

Zenginleştirilmiş Eğitimde Dinleme Becerisinin Önemi ve Kazandırılması

Dinleme en çok ihtiyaç duyulan dil becerisidir. Dil becerileri arasında dinleme becerisi, anlama, yorumlama, konuşmada öne sürülen fikirleri değerlendirme, aralarındaki ilişkileri belirleme, önemli bilgileri seçme ve çıkarma anlamına gelmektedir (Taşer, 1996).

Demirel (2000) ve Tavil (2012) dinleme becerisinin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- 1-Söylenen söz, konu, zaman ve yer kavramlarını tam olarak anlamak için dinleyebilme,
- 2.Konuşulanları ve okunanları anlamak için anlayabilme,
- 3.Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkileri için nezaketle dinleyebilme,
- 2-Bilgi, düşünce ve haber almak için dinleyebilme
- 3-Dinledikleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme,
- 4-Dinlediği konuşmanın ana fikrini kavrayabilme
- 5-Önyargılardan uzak tarafsız bir şekilde dinleyebilme
- 6-Ön yargısız, tarafsız olabilme,
- 7-İçerikten kelimenin anlamını çıkarabilme
- 8-Ses ve vurgudan insanların duygu ve düşüncelerini tahmin edebilme,
- 9-İçeriğinden kelimenin anlamını tahmin edebilme

Dinleme Becerisi Zenginleştirilmiş Eğitim Dijital Araçları ve Uygulamaları

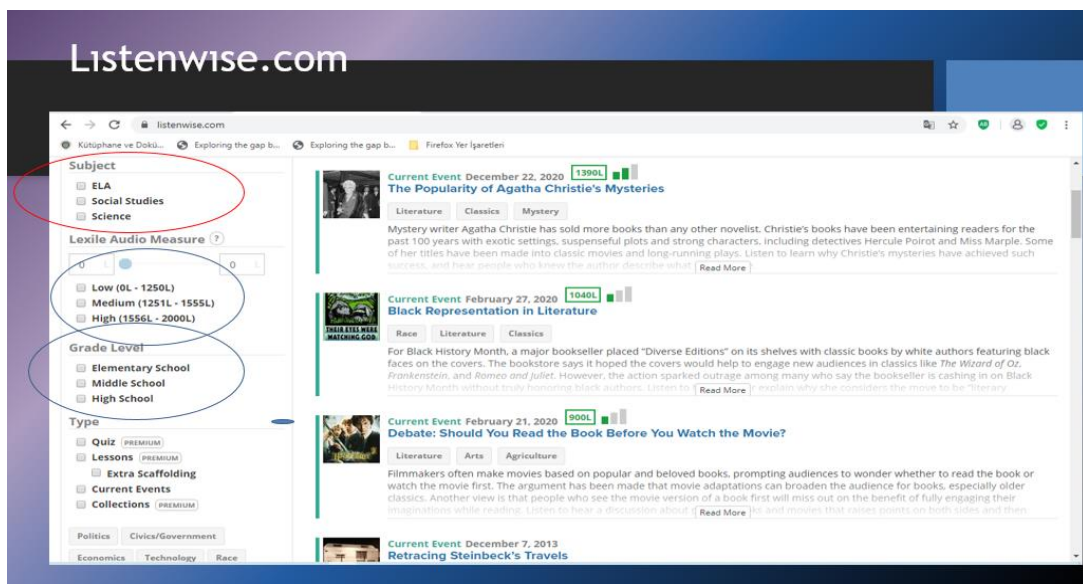
LISTENWISE.COM: Listenwise, tartışma soruları ve grafik düzenleyicilerle eşleştirilen podcast'ler ve halka açık radyo hikayeleri koleksiyonu ile tüm öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için geliştirilmiş bir uygulamadır. Listenwise ortaokul ve lise yaş grubu öğrencileri için birçok halka açık radyo erişimi sağlamaktadır. Grafik düzenleyici, dinleme –anlama soruları, tartışma temaları ve dinleme testi bağlantısına erişilebilmektedir (Yeşil, 2020).

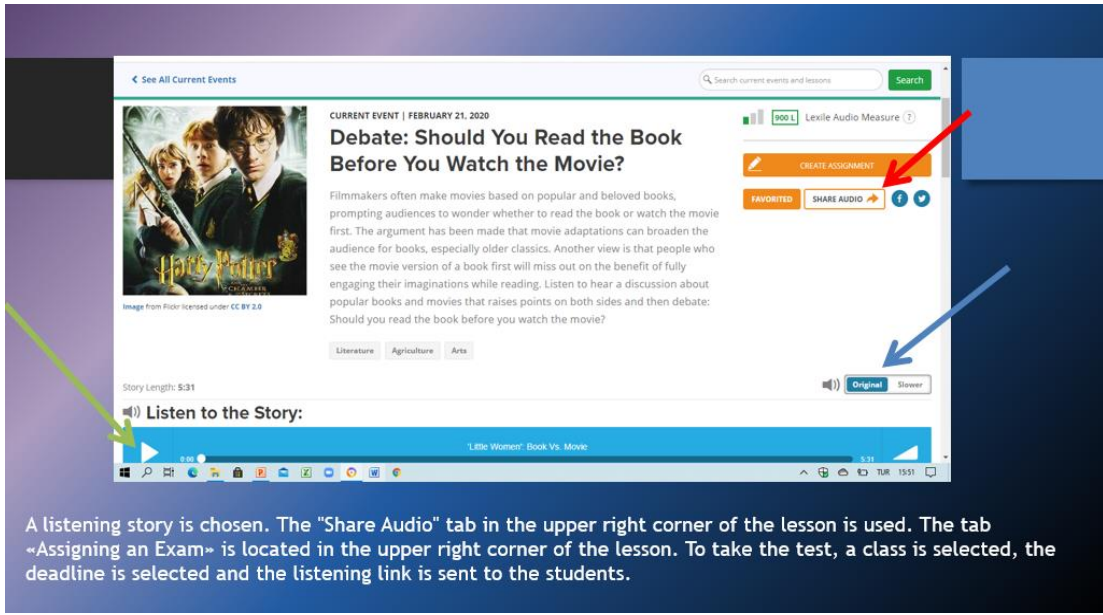
Seçilen hikayeler favorilere eklenebilir, orijinal hızında veya yavaşlatarak dinlenebilir.

Seçilen öyküyü öğrencilerle paylaşmak için 3 seçenek mevcuttur.

- 1-Özel bir yazılı ödev oluşturmak,
- 2-Çoktan seçmeli bir otomatik derecelendirme sınavı atama
- 3-Sesi bir dinleme bağlantısı olarak paylaşma

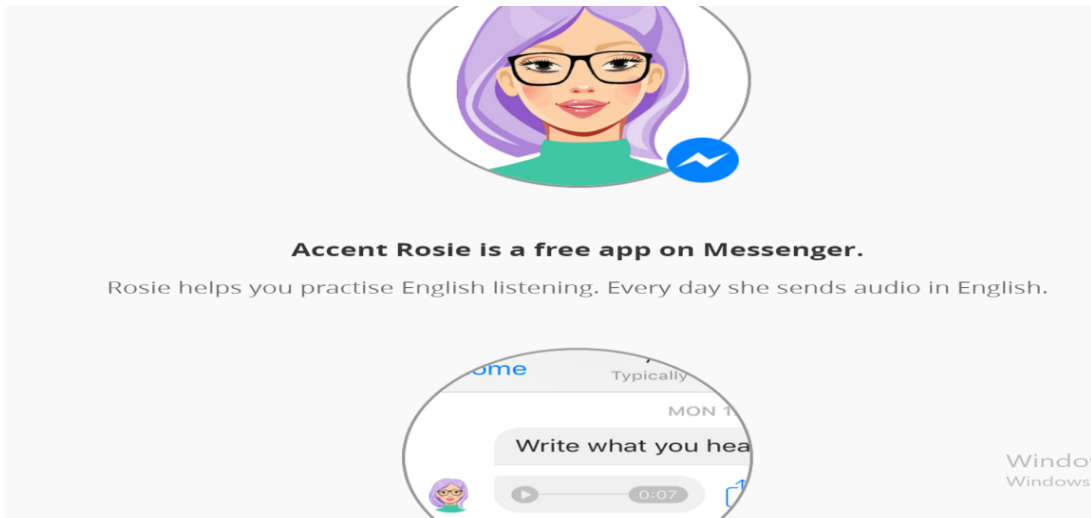
Bir dinleme hikayesi seçildikten sonra öğretmen öğrencilerin belirli bir hikayeyi dinlemesini, elektronik ödevi tamamlamasını isteyebilir. Bu durumda sesi bir dinleme bağlantısı yoluyla paylaşır.





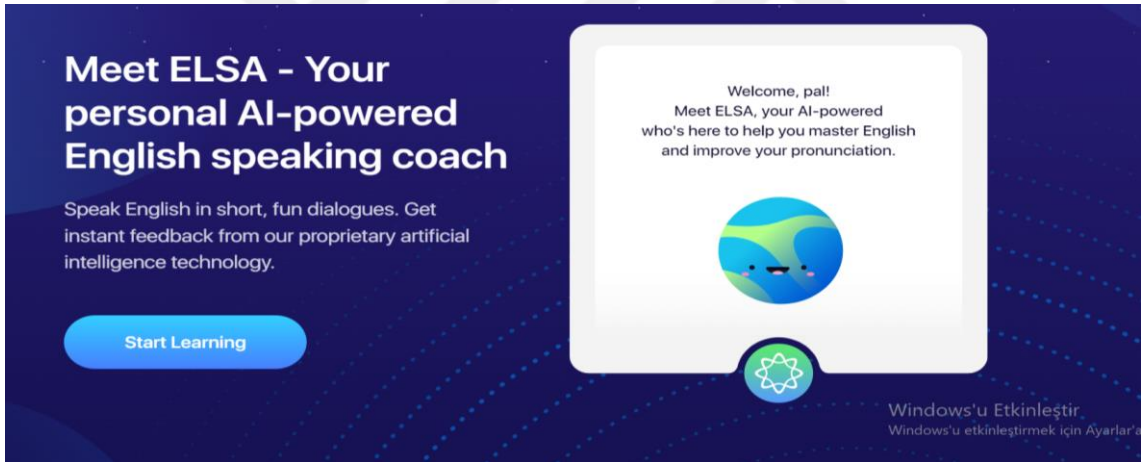
Şekil 25: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-1

ACCENT ROSIE: Accent Rosie, Facebook Messenger'da İngilizce öğretmeni bir "robot"tur. Öğrencilerin, İngiltere'de yaşarken günlük hayatta duyabileceği kısa bir cümleyi İngilizce dinleme alıştırması olarak dinlemesine yardımcı olur. Öğrencilerden, tercih ettikleri aksanı tercih etmeleri istenir ve her gün öğrenciye öğretmen tarafından küçük bir ses dosyası gönderilir. Öğrenciler duyduklarını yazarlar. Uygulamadaki ses, öğrencilere doğru anlayıp anlamadıklarını söyler.



Şekil 26: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-2

ELSASPEAK.COM/EN: Öğrencilerin İngilizce telaffuzunu geliştirmelerine yardımcı olmak için özel olarak tasarlanmış, eğlenceli ve ilgi çekici bir uygulamadır. Otantik dil ortamı sağlamak konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır. ELSA'nın yapay zeka teknolojisi, çeşitli aksanlarla İngilizce konuşan kişilerin ses verileri kullanılarak geliştirilmiştir. Bu, ELSA'nın ana dili İngilizce olmayan kişilerin konuşma kalıplarını tanımasını sağlayarak onu diğer ses tanıma teknolojilerinin çoğundan ayırır. Uygulamadaki yapay zeka, öğrencinin kaydettiği her ilerlemeyi fark ederek motive eder. Öğrenci emeğinin karşılığını aldığını hisseder ve sürekli motive, odaklanmış şekilde kalır. Uygulama telaffuz ve akıcılık konusunda anında değerlendirme yapıp, öğrenciye anında geri bildirim verecek şekilde tasarlanmıştır. Bu öğrencinin doğru telaffuzu anında tanımlamasını ve öğrenmesini sağlamaktadır.



Kısaca, ELSASPEAK, öğrencilerin kullandıkları kelimeler, cümleler, konuşmalarındaki yanlışlıkları ve telaffuz hatalarını anında tespit eden ve nasıl düzeltebilecekleri konusunda anlık olarak geri bildirim sağlayan Yapay Zeka (A.I.) teknolojisine sahip İngilizce telaffuz koçudur.

 ELSA / SCHOOLS

PlansFree Gifts for Educators

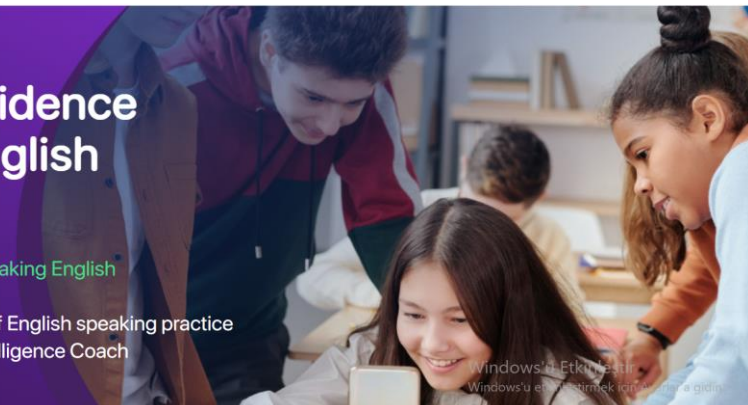
Request for Demo

English

Boost your students' confidence in speaking English

Did you know?
1 in 3 students struggles with speaking English

Offer your student the flexibility of English speaking practice at home with ELSA's Artificial Intelligence Coach



Şekil 27: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-3

LISTEN A MINUTE.COM: Dinleme materyalleri ve alıştırmaları sunan, farklı konuların kategoriler halinde organize edilmiş şekilde sunulduğu dijital bir araçtır. Dinleme alıştırmaları, çalışma kağıtları ve online etkinlikler mevcuttur. Dinleme dosyaları, etkinlikler bilgisayara indirilebildiği için ders materyali olarak hem online hem yüzyüze sınıf ortamında kullanılabilir. Farklı seviyelerde dinleme, not tutma, yazma, kelime, dilbilgisi sözdizimi, konuşma gibi birçok becerinin geliştirilmesine yardımcı olan bir uygulamadır.

LISTEN A MINUTE (LISTEN A MINUTE.COM)

English Listening Lesson on
Calories
Listen A Minute.com
[More 60-Second Listeners](#)
[PDF](#) | [Word](#) | [Quiz 1](#) | [Quiz 2](#) | [Help my site](#)

THE LESSON ON CALORIES

Try the online quiz, reading, listening, and activities on grammar, spelling and vocabulary for this lesson on **Calories**. Click on the links above or see the activities below this article:

0:09 / 0:58

READ

Do you ever think about or worry about the number of calories you eat and drink every day. It's not really something I thought about when I was younger. But now I have to think about my calorie intake. I'm putting on weight and so need to be more careful with what I eat. This is difficult because all of the yummiest food has the most calories. I've found an answer to this problem. If I do lots of exercise, I can eat what I want and not have to worry about calories. I burn off 500 calories when I jog for an hour. This means I can have a pizza and dessert and not feel guilty. I wish there was more information about calories in restaurants. It would make it easier for me to know what to eat and what to avoid.

THE ACTIVITIES

LISTENING GAP FILL

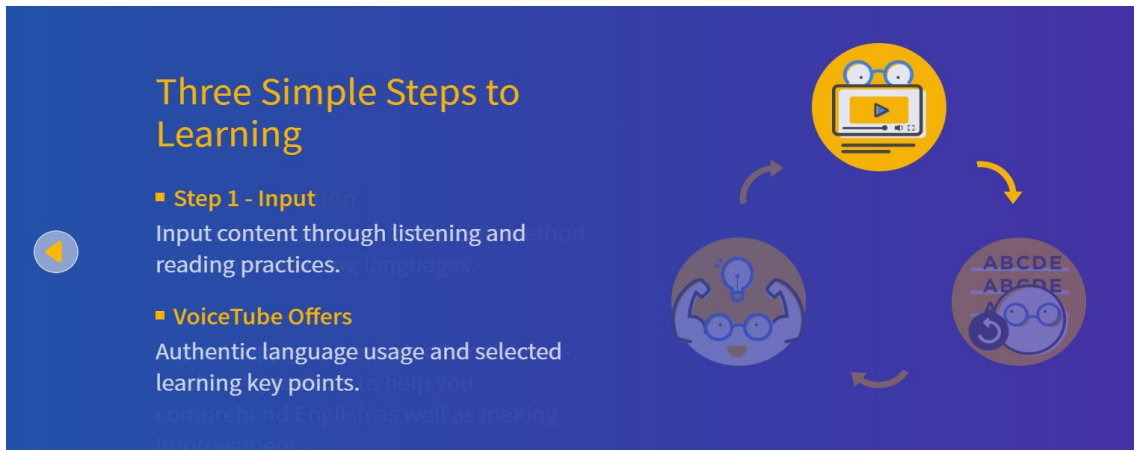
Do you ever think about _____ the number _____ eat and drink every day. It's not really something I _____ when I was younger. But now I have to think about my _____. I'm putting on weight and so need to be more careful _____ eat. This is difficult because all of the yummiest food has the most calories. I've found an _____ problem. If I do lots of exercise, I can eat what I want and not have to _____ calories. I _____ 500 calories when I jog for an hour. This means I can have a pizza and dessert and _____. I wish there was more information about calories in restaurants. It would make it easier for me to know what to eat and _____.

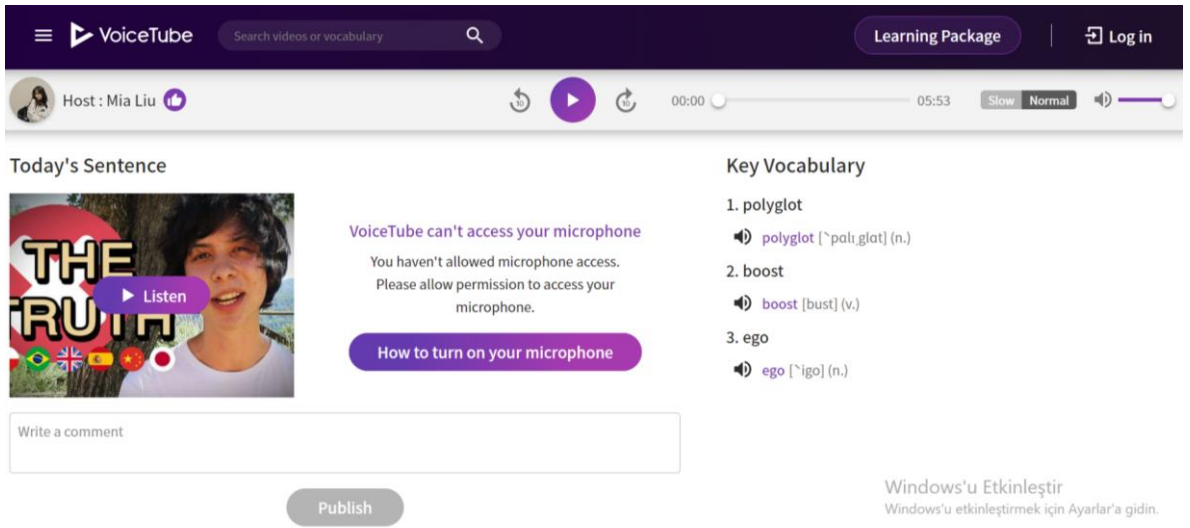
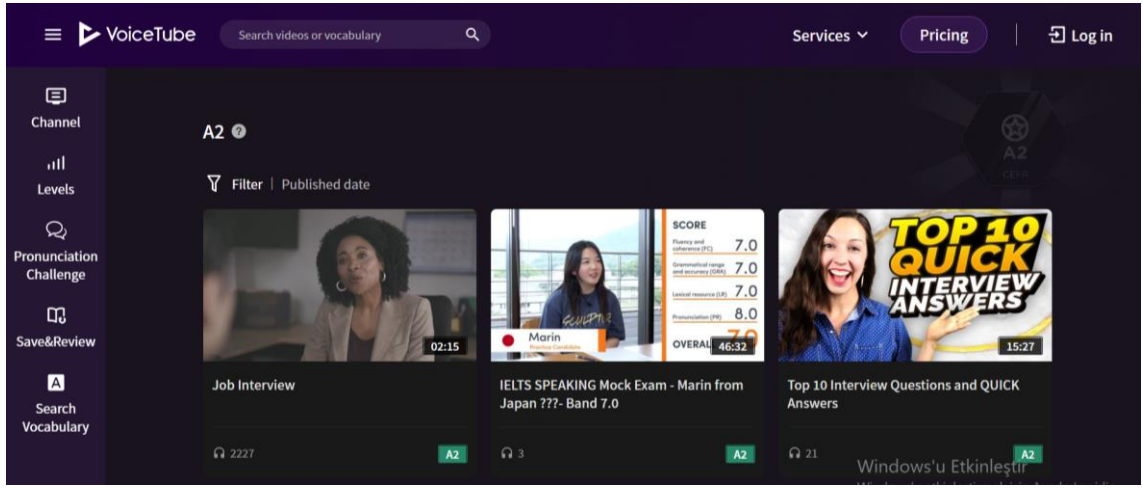
CORRECT THE SPELLING

Do you ever think about or cyonw about the number of scieloa you eat and drink every day. It's not really something I thought about when I was pygroue. But now I have to think about my calorie tlakne. I'm putting on weight and so need to be more careful with what I eat. This is difficult because all of the ysulomte food has the most calories. I've found an nsawae to this problem. If I do lots of reisxeac, I can eat what I want and not have to worry about calories. I burn off 500 calories when I jog for an hour. This means I can have a pizza and tdsaeat and not feel llugvt. I wish there was more information about calories in restaurants. It would make it easier for me to know what to eat and what to ovdia.

Şekil 28: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-4

VOICE TUBE: Öğrencilerin, İngilizce seviyelerine ve ilgi alanlarına göre alt yazılı videolar bulabilecekleri bir uygulamadır. İçerik, dinleme ve okuma alıştırmaları yoluyla sunulmaktadır. Otantik dil ve hedef dil yapıları sürekli tekrarların yanısıra, düzeltme, tepki verme ve yaratma aşamaları ile pekiştirilir. Channel Bölümünden Müzik, Animasyon, Bilim Sağlık vb. ilgi alanına göre alan seçimi yapılırken, Dil Portfoliosuna göre A1-C2 seviyesine göre seviye seçmek mümkündür. Pronunciation Challenge Bölümünde öğrencinin duyduğunu doğru şekilde telaffuz edebilmesi için verilen görevler mevcuttur. Öğrenci ses kaydını alarak ne derece doğru telaffuz ettiğini kontrol edebilmektedir.





Şekil 29: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-5

BLINKIST: İlgi alanınızı, hedefinizi, yaş grubunu, gün içinde hangi zaman aralığında ve hangi süreyle okuyabileceğinizi belirleyen kısa bir test ardından, öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçebilecekleri, saatler sürebilecek uzun kitapların çok kısa özetlerini metin ve ses kayıtları ile birlikte öğrencilere sunan bir uygulamadır. Ses kaydı ve metin olarak erişim sağlayabileceğiniz kitapların başlıkları tercih yapılabilmesi için öğrenciye sunulur. Öğrenciler tarafından her gün bir kitap özeti okunabilmektedir.

A better you—15 min at a time with Blinkist

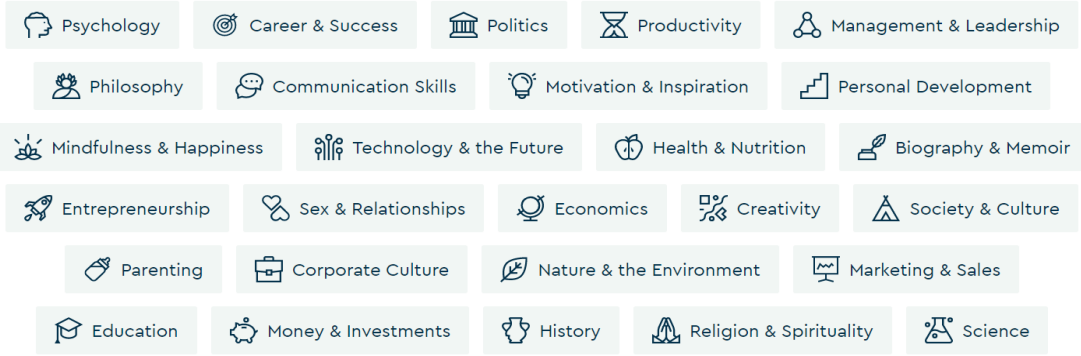
We're all unique. Tell us about **your goals and interests** so that we can **personalize Blinkist** just for you.



Windows'u
Windows'u etkin

What are you interested in?

Select all 27



Windows'u Etkinleştir



Feed your brain while
Driving
Commuting
Doing housework
Walking
Relaxing

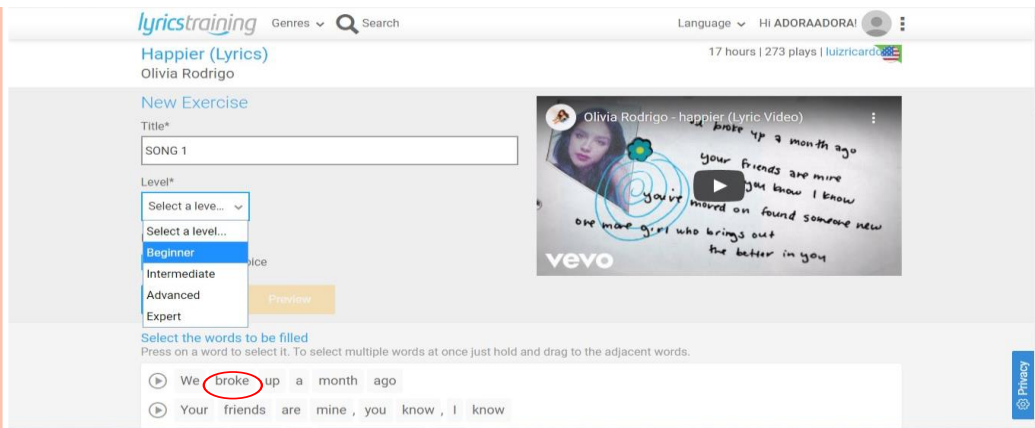
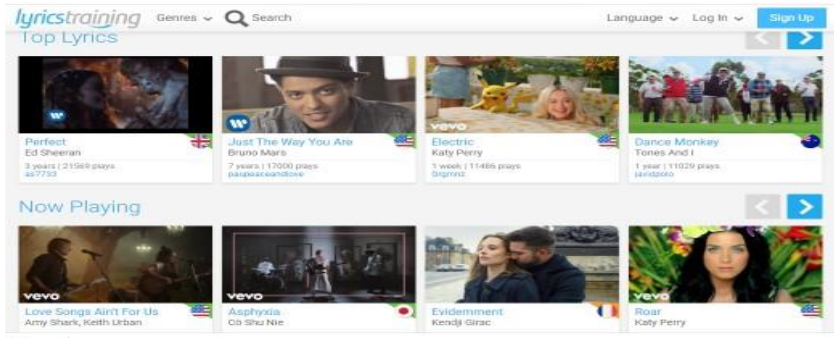
Start your free trial

Windows'u Etkinle

Şekil 30: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-6

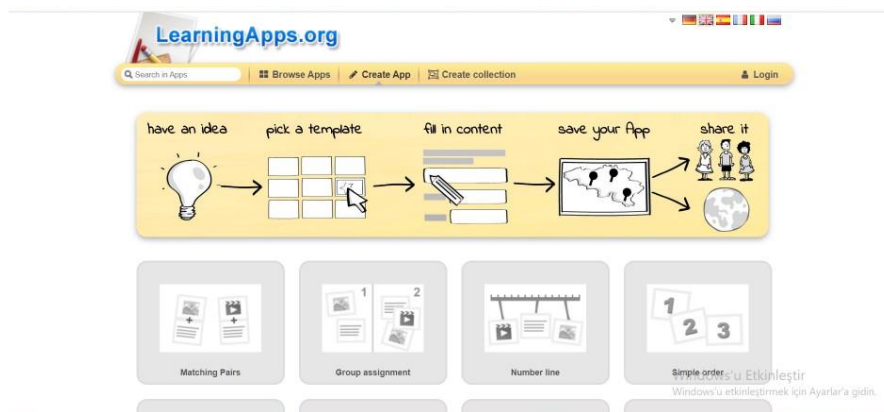
LYRICS TRAINING.COM: Öğrencilerin hedef dili sevdikleri şarkı sözleriyle öğrenmelerine yardımcı olur. Farklı zorluk derecelerinde şarkılar ve doğru cevaplarına göre bir puanlama sistemi vardır. Dinleme, Kelime ve Telaffuz becerisini geliştirir. Öğretmenin öğrettiği dilbilgisine göre sadece o zaman çekimindeki fiiller şarkıda boşluk olarak işaretlenebilir ve öğrencilerin doldurması istenir. Farklı zorluk seviyelerinde çoktan seçmeli test sunulabilir (Yeşil, 2020).

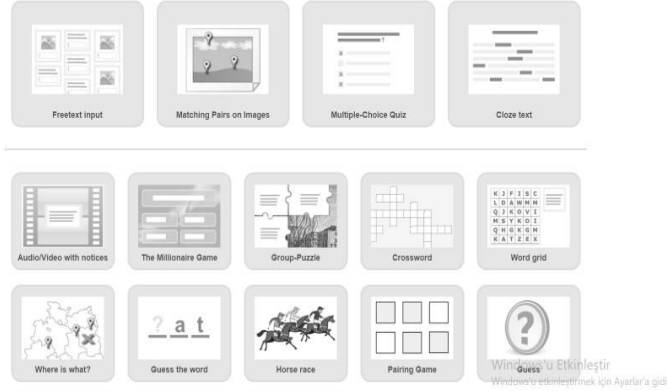
LYRICS TRAINING



Şekil 31: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-7

LEARNINGAPPS.ORG: Farklı etkinlik şablonları içeren bir sitedir. Etkinlikler içinde eşleştirme, yarışmalar, testler, kim milyoner olmak ister, doğru sıralama... vb. etkinlikler bulunabilir. Etkinlikler, video, resim, ses ve metin eklenerek zenginleştirilebilmektedir.





Şekil 32: Dinleme Becerisi Dijital Uygulamaları-8

STORYNORY.COM: Hayal gücü, güzel yazım ve anlatım için örnek teşkil edecek sesli çocuk edebiyatı hikayeleri, podcastler olmasına özen gösterilmiş olan sitede 600'ü aşkın sesli hikaye mevcuttur. Tarih ve röportajlar gibi gerçeğe dayalı içeriklerin de yer aldığı sitenin amacı eleştirel düşünceyi geliştirirken dünya hakkında bir merak uyandırmaktır. Profesyonel sanatçılar tarafından seslendirildiği için öğrencilerin telaffuz ve okuma becerisini eş zamanlı geliştirir. Antik Yunan, Pers, Lidya ve Mısır tarihini kapsayan Herodot isimli serinin amacı, öğrencilerin iyi ve kötü arasındaki ayrımı farketmelerini ve eleştirel düşünmelerini sağlamaktır. Ses efektleri ve müzikler öğrencilerin ilgisini çekerek, öğrenme biçimlerine uygun şekilde bilginin sunulmasını sağlamaktadır. Sitedeki röportajlar öğrencilerin ilgisini çekecek konulardan derlenmiştir.

BOOKTASTIC TALES: Öğrencilerin kısa hikayelere, video ve seslendirme desteğiyle erişim sağlayabilecekleri bir youtube kanalıdır. Zenginleştirilmiş bir içerik ile dinleme ve okuma dil becerilerinin geliştirilmesini sağlar (Kaygısız, 2021).

OKUMA BECERİSİ: ÖRNEKLER

Zenginleştirilmiş Eğitimde Okuma Becerisinin Önemi ve Kazandırılması

Günlük hayatımızda en çok gereksinim duyulan temel becerilerden birisi de okuma becerisidir. Okuma, yazılı ve sözlü anlatımın temelini oluşturur. Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmek için farklı etkileşimli materyallerle dili kullanmak, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak 21.yy becerilerinin en büyük ihtiyaçlarından biridir. Dijital etkinlikler öğrencilerin ilgisini çeker ve öğrencileri aktif okuyucular haline getirerek öğrenmeyi destekler.

Demirel (2000), okuma becerisinin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır (Akt., Yeşil, 2020):

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisine sahip olmak
2. Sözcük dağarcığını geliştirmek
3. Okumanın bilgi kazanmanın en önemli kaynağı olduğunu kavramak
4. Doğru ve düzgün bir dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline dönüştürmek

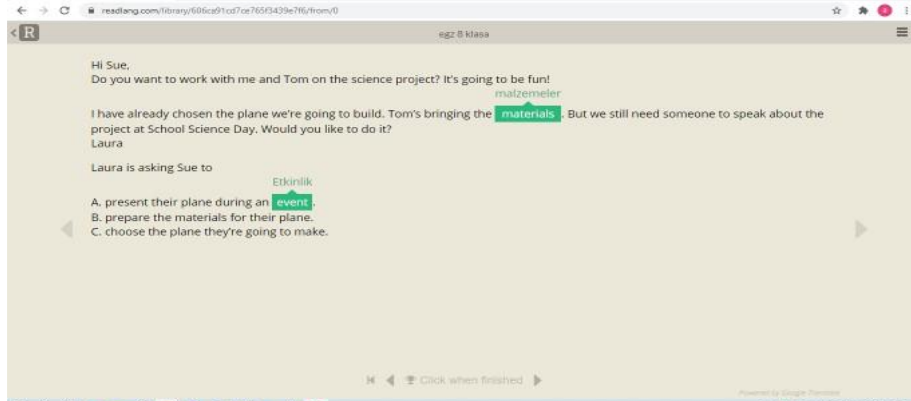
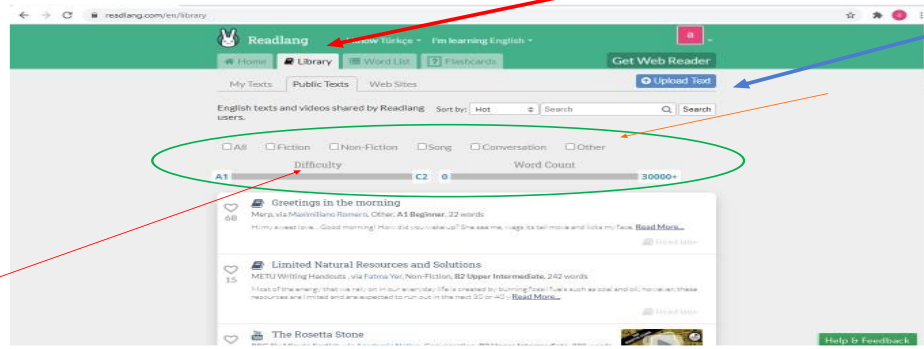
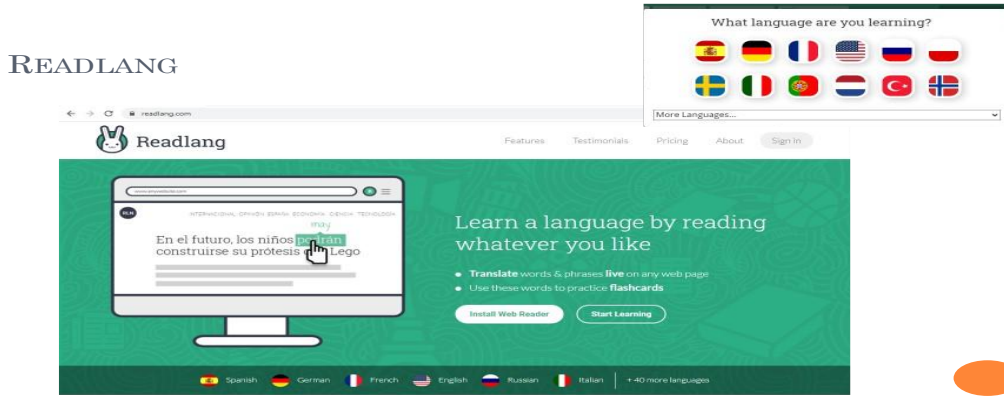
Öğrencilerin İngilizce okuma becerisini geliştirmek için farklı interaktif materyaller ile dili kullanma şansı yakalaması etkili bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Auerbach ve Paxton de (1997) okuma öncesi, sırasında ve sonrası öğrenciye kazandırılacak stratejileri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Okuma öncesi:	Okuma sırasında:	Okuma sonrası:
1-Geçmiş bilgilere ulaşma 2-Okunulan parçada okuma ve yazma becerilerini birleştirme 3-Parçanın başlığını dikkate alarak sorular sorma 4-Anlamsal haritalama 5-Parçanın türü ve yazarın tutumu hakkında öngöründe bulunma 6-Parçanın türünü bulma 7-Ana fikrini bulma 8-Giriş ve sonuçtan tahmin etme 9-Özet çıkarma	1-Bilinmeyen sözcükleri içerikten çıkarma 2-Herbir paragrafın ana fikrini bulma 3-Okunan paragrafla ilgili açıklama yapma 4-Okurken tepki verme 5-Açıklamaları metinle ilişkilendirme 6-Parçayı resim veya tablo haline dönüştürme	1-Okuma öncesi beklentilerine dönme 2-Notları gözden geçirme 3-Metnin taslağını çıkarma 4-Yazarın söylediğini kendi fikirlerini katarak tekrar anlatma 5-Metni kendi deneyimleriyle birleştirip yargıya varma 6-Parçayı eleştirme

Şekil 33: Okuma Stratejileri (Auerbach ve Paxtoon, 1997)

Okuma Becerisi zenginleştirilmiş eğitim dijital araçları ve uygulamaları

READLANG.COM: Readlang, okuma ve kelime dağarcığı oluşturmayı desteklemek için çeviri kullanan bir uygulamadır. Öğrencinin metni anlayabilmek için bir çeviri sitesinden yardım alması gerekmez. Google, her yeni bilinmeyen kelime görüldüğünde çeviri yapar. Uygulama, öğrencilerin her gün 10 yeni kelime öğrenmesini sağlar aynı zamanda, kelime listesi ve kartları mevcuttur. Öğrenciler bilmedikleri kelimelerden oluşturdukları kelime kartlarını düzenleyebilir ve onlara yeni bilgi ekleyebilir.

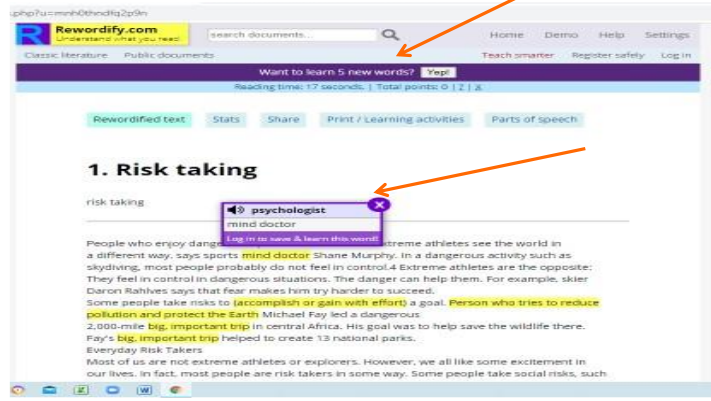


Şekil 34: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-1

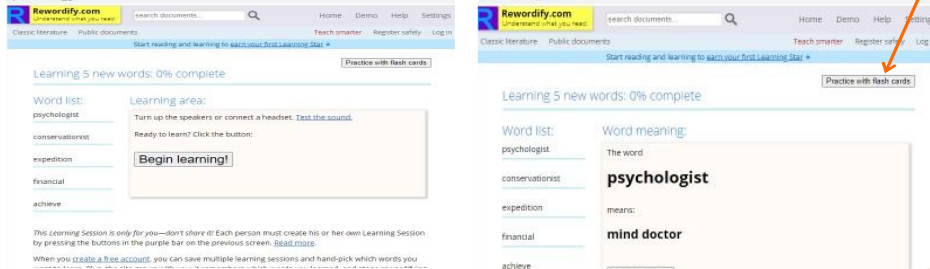
REWORDIFY.COM: Öğrenme ve öğretmeyi geliştiren güçlü, bir yazılımdır. Öğrencilerin okudukları zor bir metni anlayabilmeleri için metnin dilini basitleştirir. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı orijinal zor kelime veya cümleyi basitleştirdiği için kelimelerin daha kolay öğrenilmesine ve farklı seviyelerde yazılmış klasiklerin ve masalların zor kelimelerinin daha rahat anlaşılmasına yardımcı olur. İstenirse kelimeler

“sonra öğren” seçeneği ile listeye eklenir ve daha sonra bunları bir öğrenme oturumunda öğrenciye gösterir. Kelimeleri etkili bir şekilde öğretir. Öğretmenlerin zamandan kazanmasına ve ilgi çekici dersler oluşturmaya yardımcı olur.

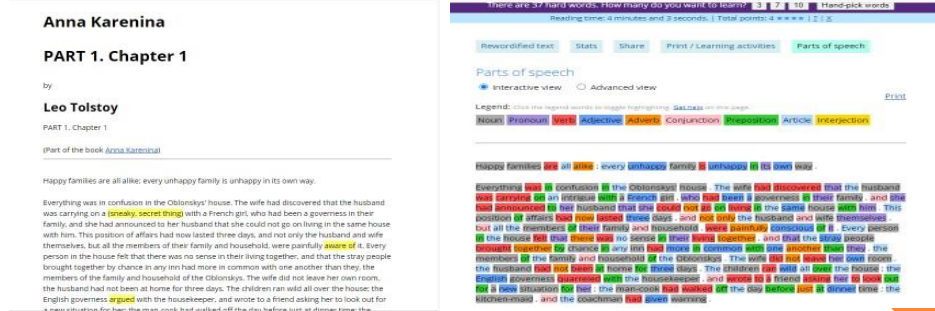
NEW WORDS



FLASHCARDS

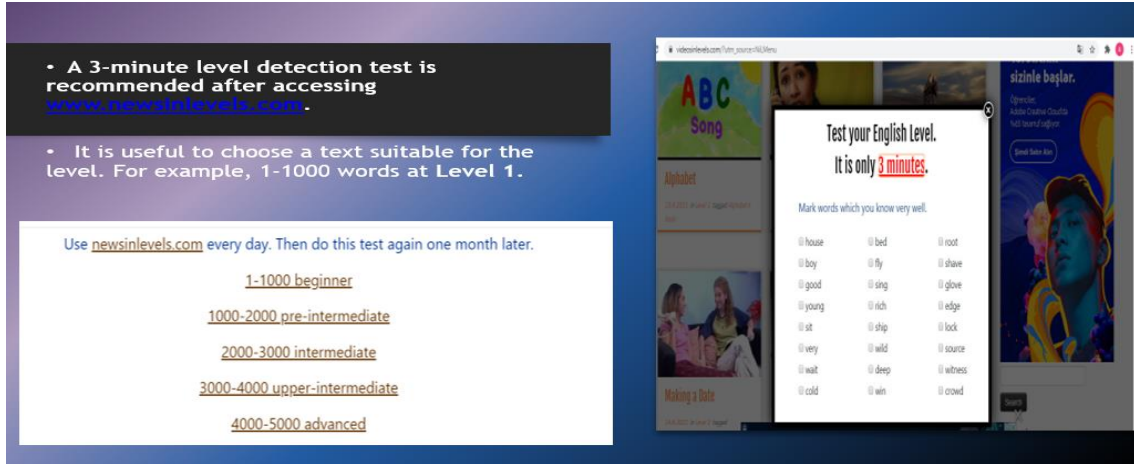


PARTS OF SPEECH

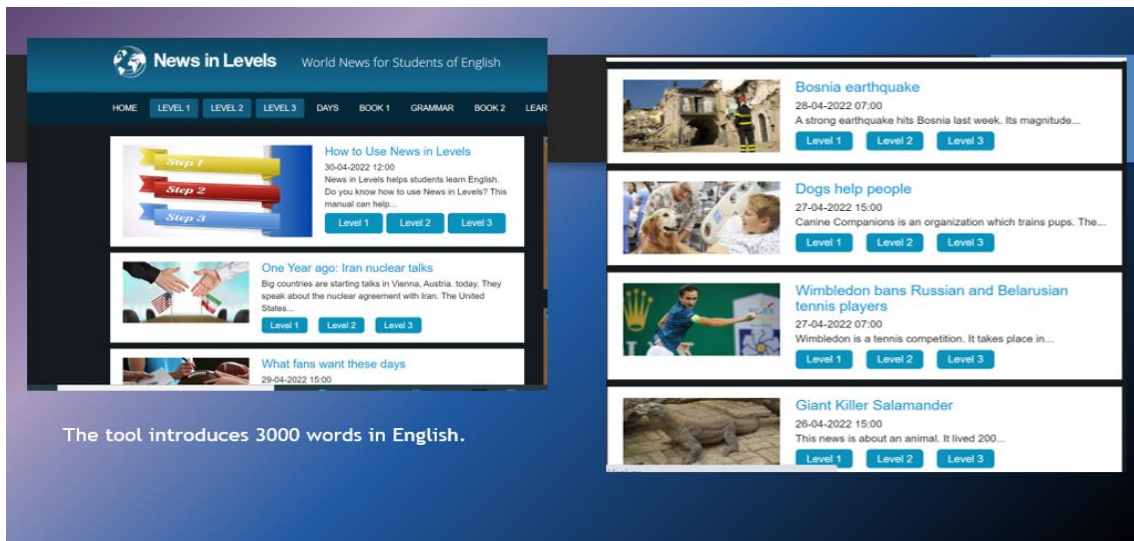


Şekil 35: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-2

NEWS IN LEVELS.COM: Haberler ile yabancı dilde okuma ve dinleme becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir araçtır. Her seviyede öğrenciye uygulanabilir. Festivaller, hayvanlar, uzay, gökyüzü, doğa olayları vb. gibi konularda kişi ve tabiata ait haberler mevcuttur. Her haberin üç zorluk seviyesi mevcuttur.

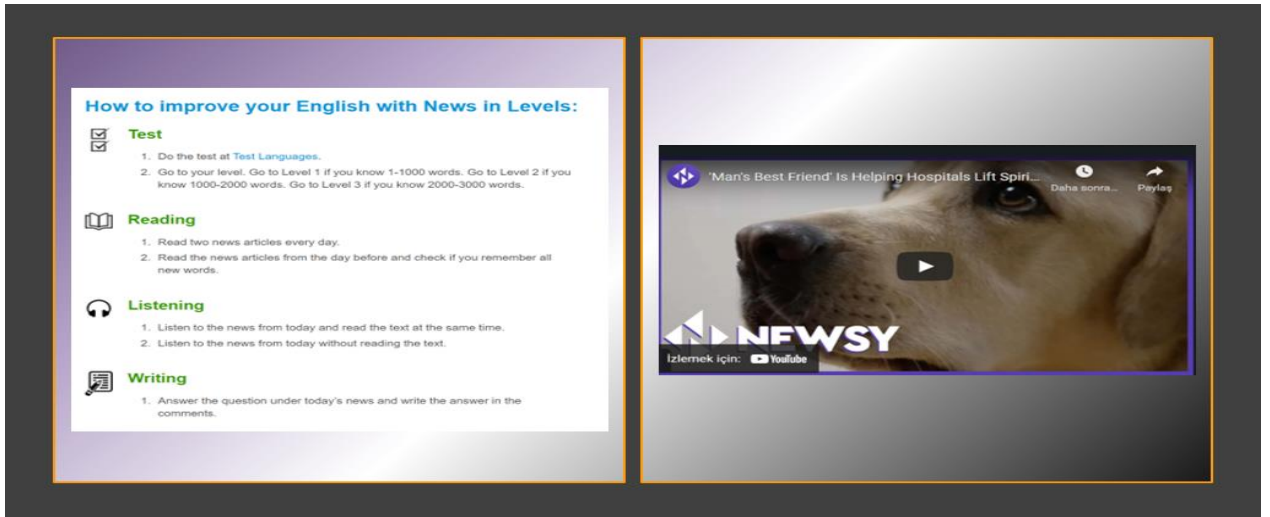


Böylece öğrenciler her gün haberleri okuyup, dinlerken birkaç hafta içinde kendi seviyelerindeki tüm kelimeleri çok iyi derecede anlayabilir duruma gelirler. Uygulama, İngilizce'deki 3000 kelimeyi tanıtmaktadır. Zorlanılabilecek kelimelerin seviyeye göre altta İngilizce açıklaması yer almaktadır. Haberlerin seslendirilmiş versiyonları da mevcuttur.



Şekil 36: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-3

Birinci seviyede bile öğrenci yaklaşık 1.000 kelime öğrenir. İnsanlar, doğa, festivaller, hayvanlar, uzay, gökyüzü, doğa olayları vb. hakkında haberler vardır. Aynı konuda çok fazla okuma yapmak, aynı veya benzer kelimelere sürekli maruz kalmak okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. İlk seviyede farklı konularda haber okuduktan sonra ikinci seviyeye geçilmesi tavsiye olunur. Öğrenciler haberleri ister dinleyebilir, isterse izleyip, dinleyebilirler. Öğrencinin her haberle ilgili farklı soru tiplerinde sorular ve etkinlikler kullanarak dinlediği /izlediği videonun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçülebilir.



Şekil 37: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-3

BREAKINGNEWS ENGLISH.COM: Konuya aşina olmak, metni anlamaya ve kelime öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Pulido, 2007). Bu nedenle öğrencilerin aynı başlıktaki haberi farklı seviyelerde okuyabilecekleri siteler, öğrencilerin benzer kelimelerle karşılaşmasını sağlayarak kelime gelişimini sağlar ve okuma zevkini artırır. Site, öğretmenlerin kullanabilecekleri ders planları ve metni detaylı olarak irdelemeye yönelik sorular, kelime çalışmaları, boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular, rol kartları ...vs sunarak dersi baştan sona zenginleştiren bir sitedir. Okuma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, öğrencilerin medya okuryazarlığını artırır. En güncel haberlerin

ders ortamına uyarlanması için hazır kaynaklar sunar ve ilgi alanlarına göre farklı öğrencilerin farklı konularda çalışmalarına imkan sağlar.

Vocabulary

Paragraph 1

1. form	a. The movement of ships, trains, aircraft, or people on the streets.
2. science fiction	b. The action or process of flying through the air.
3. start-up	c. A type or kind of something.
4. aim	d. Stories based on life in space, the future or amazing technology.
5. traffic	e. The thing you want to achieve.
6. vertically	f. Up and down.
7. flight	g. A very new business.

Paragraph 2

8. exist	h. Always good in quality or performance; able to be trusted.
9. reducing	i. Of a road or place that is very crowded with cars, buses, etc. or people as to hinder or prevent freedom of movement.
10. spectacular	j. In, relating to, or characteristic of a town or city.
11. urban	k. Be or live.
12. congested	l. Attractive or interesting.
13. reliable	m. Making smaller or less in amount, degree, or size.
14. appealing	n. Amazingly large.

The Reading / Listening - Flying Taxis - Level 3

A new form of transport will be with us in the next few years – flying taxis. Many of us grew up watching sci-fi movies with airborne taxis. Science fiction is now becoming science fact. The Japanese airline ANA has teamed up with a U.S. tech start-up called Joby Aviation. The two companies aim to start operating air taxis at the 2025 World Expo in Osaka. They are currently working together on building the flying vehicle. They also need to work out what traffic rules the taxis will need to follow, and what kind of training flying taxi pilots will need. The five-seat, all-electric taxi will be able to take off and land vertically. It will have a flight range of 241 kilometers and a top speed of 321kph.

Joby's CEO said the taxis would be good for the environment. He told reporters: "Joby exists to help people save time while reducing their carbon footprint. Japan offers us a spectacular opportunity to do just that with 92 per cent of the population living in urban areas, and Tokyo being one of the top 20 most congested cities in the world." The president of ANA, Koji Shibata, was also excited about the project. He said: "ANA has 70 years of experience delivering safe and reliable flights to customers across the world....Being able to provide them with the option to travel rapidly, and sustainably, from an international airport to a downtown location is very appealing."

Try the same news story at these easier levels:

[Flying Taxis - Level 0](#), [Flying Taxis - Level 1](#) or [Flying Taxis - Level 2](#)

Sources
<https://mainichi.jp/english/articles/20220215/p2g/00m/0bu/026000c>
<https://techcrunch.com/2022/02/14/joby-aviation-partners-with-japanese-airline-to-launch-air-taxi-service/>
<https://www.flightglobal.com/airframers/joby-and-ana-team-up-to-bring-aerial-ridesharing-to-japan/147513.article>

Gap fill

Put these words into the spaces in the paragraph below.

fiction
speed
aim
vertically
teamed
rules
form
currently

A new (1) _____ of transport will be with us in the next few years - flying taxis. Many of us grew up watching sci-fi movies with airborne taxis. Science (2) _____ is now becoming science fact. The Japanese airline ANA has (3) _____ up with a U.S. tech start-up called Joby Aviation. The two companies (4) _____ to start operating air taxis at the 2025 World Expo in Osaka. They are (5) _____ working together on building the flying vehicle. They also need to work out what traffic (6) _____ the taxis will need to follow, and what kind of training flying taxi pilots will need. The five-seat, all-electric taxi will be able to take off and land (7) _____. It will have a flight range of 241 kilometers and a top (8) _____ of 321kph.

Put these words into the spaces in the paragraph below.

reliable
good
urban
project
option
cities
downtown

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için

Şekil 38: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-4

169

Role play
Role A – Flying Taxi You think flying taxis are the best form of transport. Tell the others three reasons why. Tell them what is wrong with their transport. Also, tell the others which is the worst of these (and why): buses, subways or bicycles.
Role B – Bus You think buses are the best form of transport. Tell the others three reasons why. Tell them what is wrong with their transport. Also, tell the others which is the worst of these (and why): flying taxis, subways or bicycles.
Role C – Subway You think subways are the best form of transport. Tell the others three reasons why. Tell them what is wrong with their transport. Also, tell the others which is the worst of these (and why): buses, flying taxis or bicycles.
Role D – Bicycle You think bicycles are the best form of transport. Tell the others three reasons why. Tell them what is wrong with their transport. Also, tell the others which is the worst of these (and why): buses, subways or flying taxis.

Breaking News English

3,251 Free English News Lessons in 7 Levels

Latest News Lessons - October 13, 2022



[Eating late at night might be making us sick](#)

13th October - "Easier"

Eating a few hours before bed means there is a higher risk of obesity.

[Level 0](#) [Level 1](#) [Level 2](#) [Level 3](#)



[Women, girls and students protesting in Iran](#)

10th October - "Harder"

Protests by women, school girls and university students are gaining in momentum in Iran.

[Level 4](#) [Level 5](#) [Level 6](#)



[Britain's King Charles to miss climate summit](#)

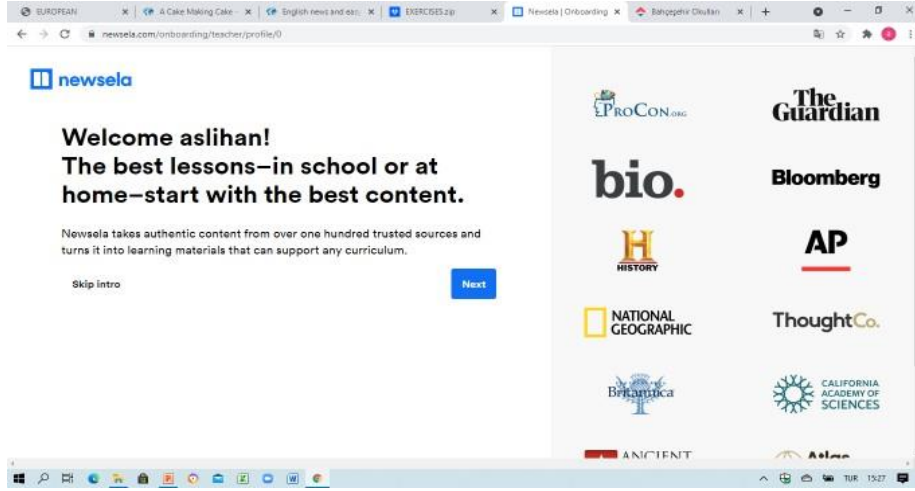
6th October - "Easier"

The UK's King Charles III will not be attending the COP27 climate change conference.

Şekil 39: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-4

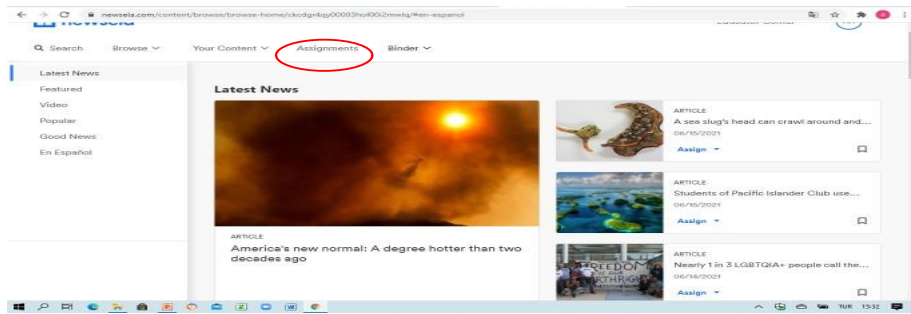
NEWSELA.COM: Haber makaleleri ve okuma becerisini geliştiren, okuduğunu anlama üzerine odaklanan bir sitedir. Newsela.com 2-12.sınıf öğrencileri için uygundur. Güncel haberler, tarihi belgeler ve metinler ile öğrenci değerlendirme özelliklerini içermektedir. Sanat, spor, sağlık, bilim...vb güncel bilgiler içeren çok geniş bir konu yelpazesi içermektedir. Okuma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, öğrencilerin medya okuryazarlığını arttırır. Öğrencilerin bilgileri kendi başlarına incelemeleri için ihtiyaç duydukları yüksek dereceli eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Farklı seviyelerde makaleler sunan Newsela, aktiviteler sekmesi ile çoktan

seçmeli sınavlar ve yazma görevleri içermektedir. Böylece öğrencinin anlama becerisini gerçek zamanlı olarak değerlendirmektedir.



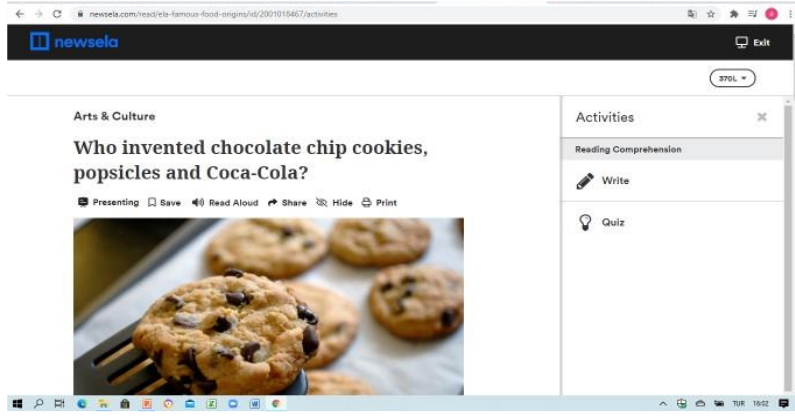
Şekil 40:Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-5

Metindeki ana fikir, karakterler, olaylar, yazarın bakış açısı amacı gibi eleştirel okuma becerilerini de geliştirir. Kurgusal olmayan, gerçeğe dayalı metinler sunan sitede öğrenci kısa notlar almak, soru sormak, sembollerle işaretlemek, vurgulamak, metnin kısa özetini yazmak gibi yazma becerileri de geliştirerek metin ile etkileşim kurabilir.



Teachers can assign the relevant article to their class with the "Assignment" option. When students log into the system, that article will automatically appear on their screen for reading.

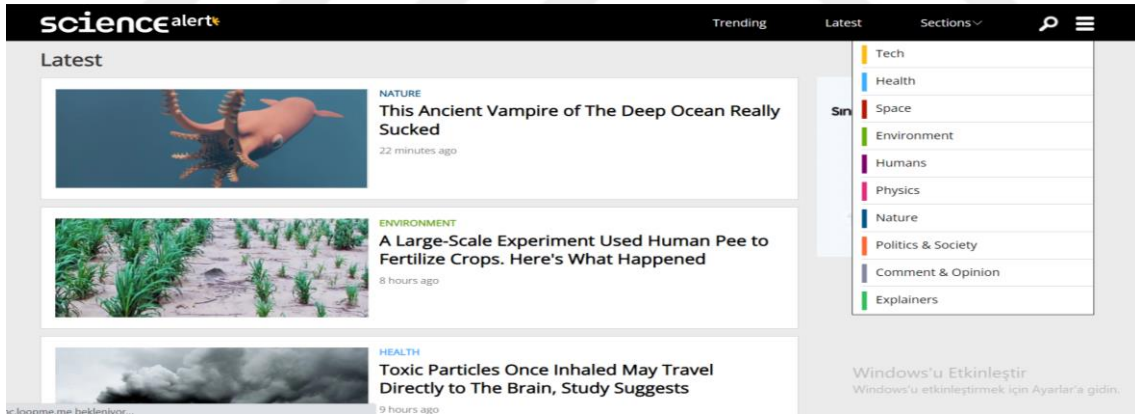
Şekil 41: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-5



Activities related to the news read are **included** in the web tool.

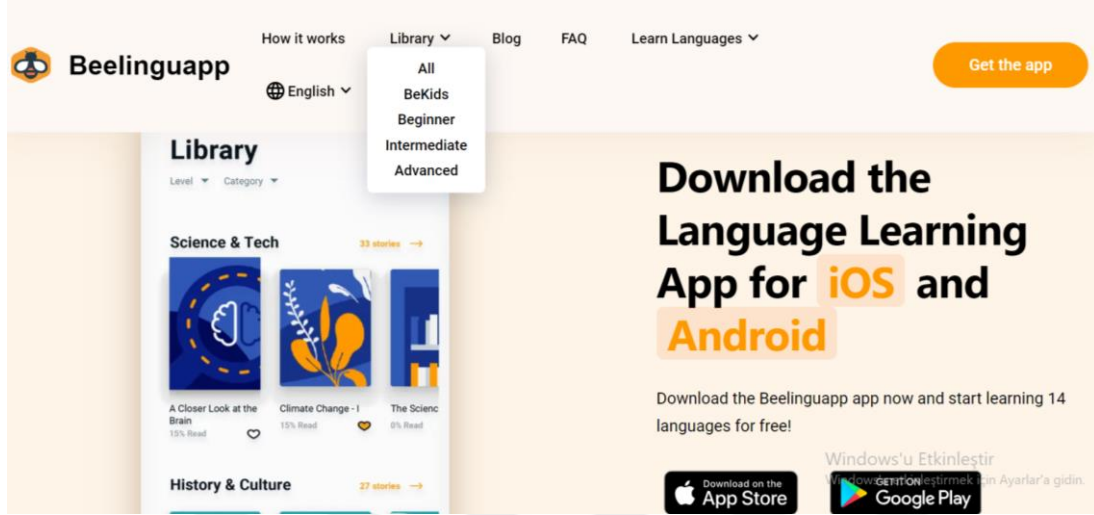
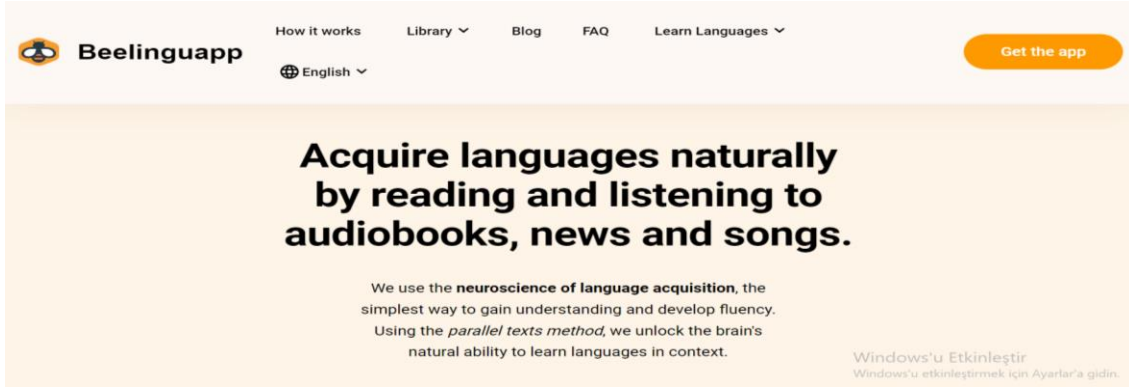
Şekil 42: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-5

SCIENCEALERT.COM: Bilim, Teknoloji, Uzay, Çevre, Doğa, Sağlık, Çevre, Hayat Tazrları ...vb çeşitli ilgi alanlarından seçilebilecek makaleler, öğrencilere sitede İngilizce alt yazılı olarak izlenebilen videolar eşliğinde farklı konularda otantik okuma metinleri sunar.



Şekil 43: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-6

BEELINGUAPP.COM: Öğrencilerin kendi seviyelerine uygun okuma metinlerini okuyup, dinleyebildikleri, ihtiyaç duyarlarsa çevirisini görebilecekleri ve bilmedikleri kelimeleri kaydedebilecekleri bir uygulamadır. Paralel metin tekniğini kullanan uygulama, beynin bir bağlam içinde dili öğrenmek için sahip olduğu doğal yeteneğinin kilidi açmaktadır.



Şekil 44: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-7

SPARKNOTES.COM: Edebiyat ve klasik roman meraklıları için kullanılabilecek sitede okumak üzere seçilen romanlar, karakter analizi, edebi sanatların incelenmesi, roman özeti ve alıntılarla birlikte sunulur. Belli bir seviyeye ulaşmış öğrenciler için ders ortamında veya online extra okuma becerileri edinmeleri için fırsatlar sunmaktadır.

sparknotes Shakespeare Literature Other Subjects Test Prep PLUS Teacher Blog Q Log in

Pride and Prejudice

Jane Austen

Study Guide Full Text PLUS Mastery Quizzes PLUS Flashcards PLUS Infographic

Summary Characters Literary Devices Questions & Answers Quotes Quick Quizzes Essays Further Study

SUMMARY & ANALYSIS	FULL BOOK
Chapters 1-4	Full Book Summary
Chapters 5-8	Full Book Analysis

Windows'u Etk Windows'u etkinleşti

sparknotes Shakespeare Literature Other Subjects Test Prep PLUS Teacher Blog Q Log in

Pride and Prejudice

Jane Austen

Study Guide Full Text PLUS Mastery Quizzes PLUS Flashcards PLUS Infographic

Summary Characters Literary Devices Questions & Answers Quotes Quick Quizzes Essays Further Study

Further Study Related Links

The Lizzie Bennet Diaries

An Emmy-winning web video series that reimagines the story of Pride and Prejudice in a contemporary setting.

Why does Charlotte Lucas marry Mr. Collins?

Why is Lizzy Mr. Bennet's favorite daughter?

Why does Darcy dislike Wickham?

Why does Lizzy form a negative first impression of Darcy?

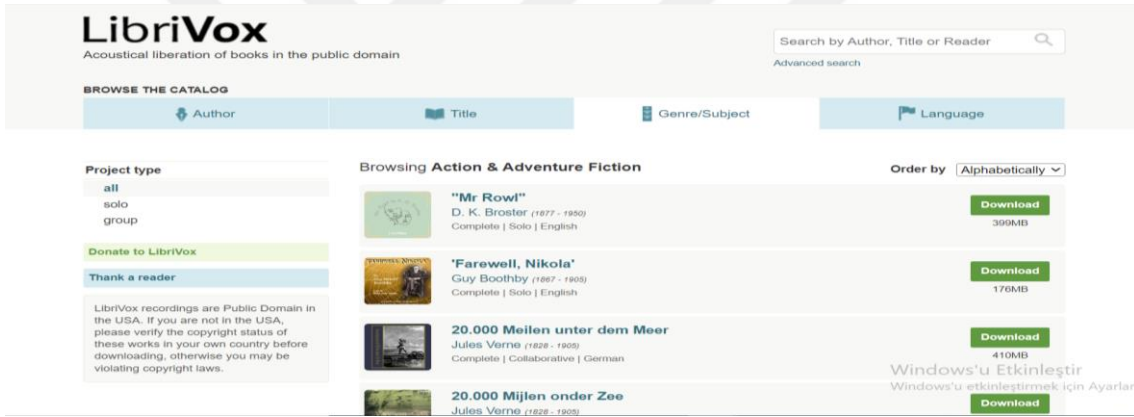
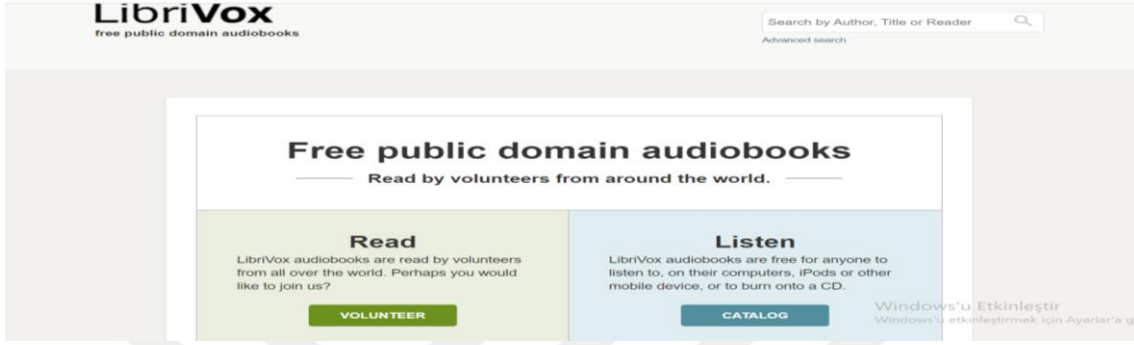
Why does Lizzy reject Darcy's first proposal to her?

Jane Austen

Windows'u Etk Windows'u etkinleşti

şekil 45: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-8

MANYBOOKS.NET/ LIBRIVOX.ORG: Macera, Korku, Bilim Kurgu, Romantik vs...farklı edebi türlerde, farklı ilgi alanlarında ve çeşitli dillerde sunulan roman tercihleri indirilebildiği gibi online da okunabilir özelliktedir. Öğrencilerin, gönüllü kişilerce okunan sesli kitapları indirip, dinleyebilecekleri farklı dil seçenekleri ile birlikte sunulan bir websitesidir.



Şekil 46: Okuma Becerisi Dijital Uygulamaları-9

3. HAFTA: YAZMA + KONUŞMA BECERİSİ

YAZMA: ÖRNEKLER

Zenginleştirilmiş Eğitimde Yazma Becerisinin Önemi ve Kazandırılması

“Pek çok öğrencinin belirttiği ve öğretmenlerin de gözlemlediği gibi yazma becerisi, yabancı dil öğrenirken öğrencilerin en çok zorlandığı dört temel beceriden biridir. Yazma becerisinin yabancı dil öğretimi programı içerisinde ders süresinin sınırlı olması, dilbilgisi, konuşma ve okuma ağırlıklı etkinliklerin daha çok dil öğretiminde yer alması

nedeniyle ikinci plana atıldığı görülmektedir” (Çakır, 2010). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması için öğretmenin doğru stratejiler ve planlamalar ile öğrenciye yol göstermesi gerekmektedir. Cooper (1997) yazma becerisinin öğretimini aşağıdaki aşamalara bölmüştür:

- 1-Öğrencilere yazmaya başlamadan önce konu hakkında bilgi vermek
- 2- Yazım sırasında model olmak, öğrenciye basamakları göstermek
- 3-Yazılan taslakları içerik ve yazım kuralları yönünden gözden geçirip dönütler vermek.
- 4- Öğrencilerin yazdıklarını paylaşmalarına fırsat vermek.

Bu aşamaları takip etmek öğrencilerin zamanla bağımsız bir şekilde yazma becerilerini kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Brilliant (2005) öğretmenlere şu önerileri vermektedir (Akt., Yeşil, 2020):

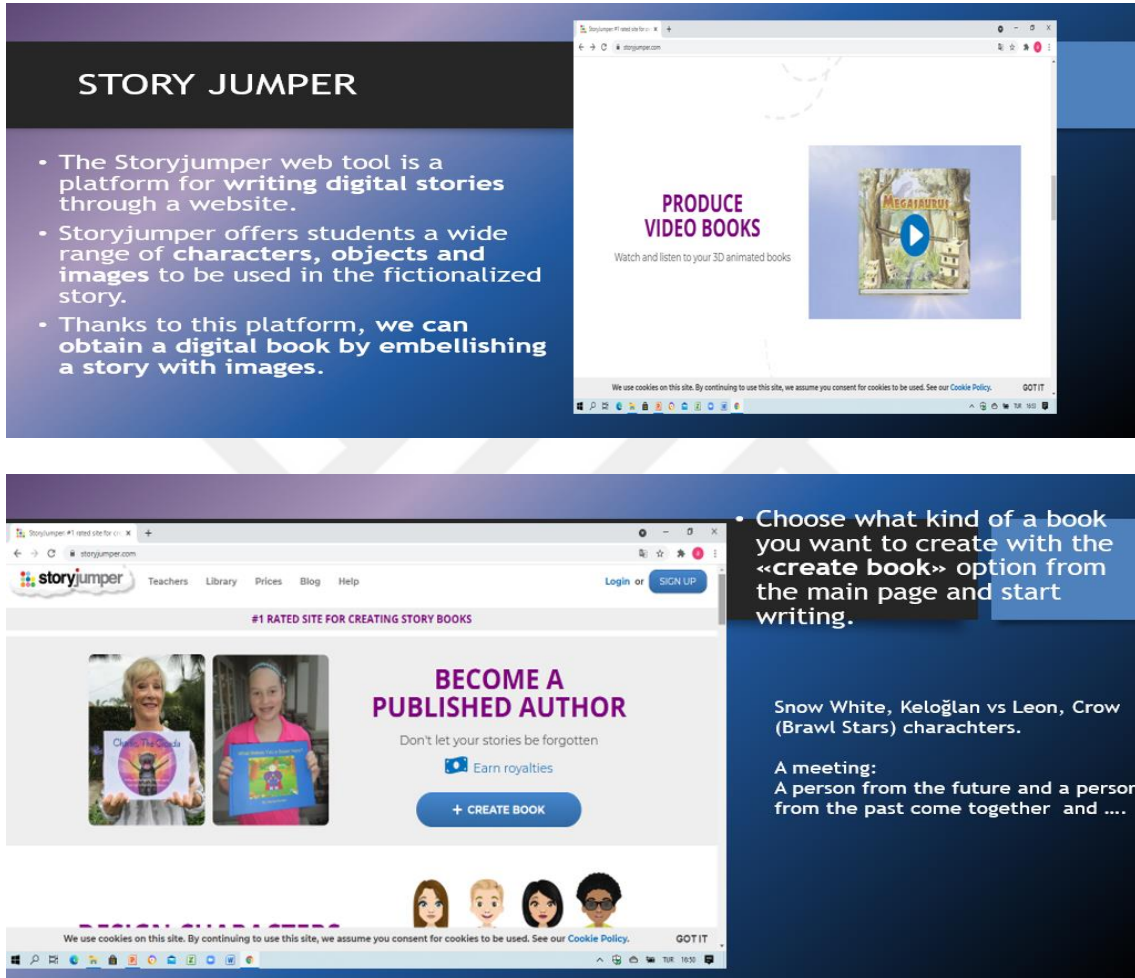
- Öğrencilere neyi doğru yaptıklarını söylemelerini
- Öğrencilere açık ve öznel dönüt vermelerini
- Öğrencilere iyi yazım örnekleri göstermelerini
- Yazdıkları ilk metni son yazdığı ile karşılaştırmaları

İnteraktif araçlar ile öğrencilerin uygulama yapma ve anında dönüt alma şansına sahip olması öğrenciyi sürecin içine almaktadır. Bu nedenle web araçları öğrenme ortamını geliştirici olumlu bir etki yaratmaktadır.

Yazma Becerisi zenginleştirilmiş eğitim dijital araçları ve uygulamaları

STORY JUMPER.COM: Storyjumper bir web sitesi üzerinden dijital hikayeler yazmak amaçlı kullanılan bir platformdur. Storyjumper, öğrenenlere yazmak istedikleri hikayede kullanmak istedikleri tüm karakterleri, nesneleri ve resimleri sunmaktadır. Öğrenciler, bu

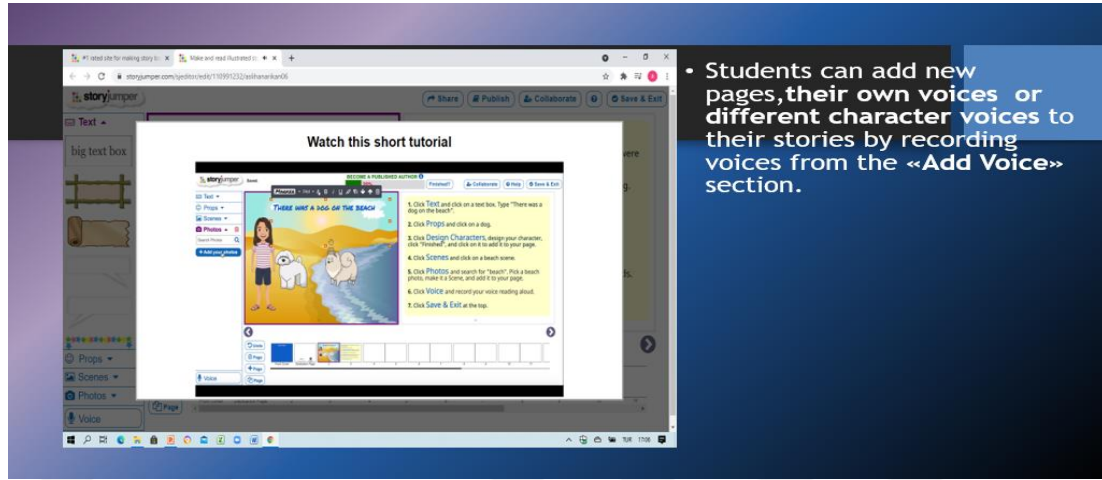
platform sayesinde yazdıkları hikayeyi görseller kullanarak süsleyebilir, dijital bir kitap elde edebilir, kendi hikayelerini yayınlayabilir, diğer öğrencilerin hikayelerini okuyabilirler. Öğrenciler, yarattıkları hikayelerin sayfalarına ses, karakterler, arka planlar ve farklı sesler ekleyebilirler.



Şekil 47: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-1

Ders planları da içeren uygulama sayesinde öğretmenler, kendi sınıflarını oluşturabilirler, hikayeleri takip edebilir ve düzeltme yapabilirler. Öğrenciler birbirlerini davet ederek yazdıkları hikayelerini paylaşabilir, yorum yapabilir, farklı renkler ve isimlerle herkesin metin üzerinde hangi değişiklikleri yaptığını ekranda görebilirler. Dilin keyifli bir şekilde üretilmesini sağlayan bu uygulama farklı karakterler ve farklı mekanlar yaratılarak yazılacak hikayeler yoluyla eleştirel düşünme, hayal gücünü kullanmaya yardımcı

olabileceği gibi ekran geri bildirimine en açık etkinliklerden biri olarak öğrenci-öğrenci etkileşimini de en üst düzeye çıkarmaktadır.



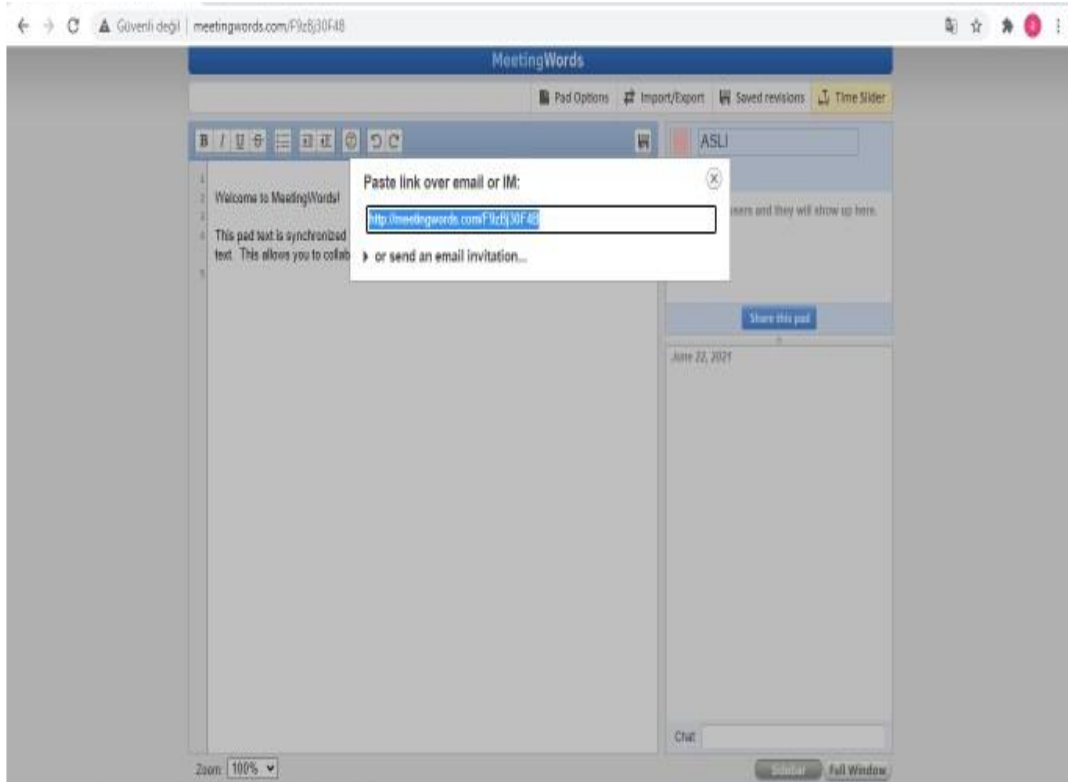
Şekil 48: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-1

MEETING WORDS. COM: MeetingWords, öğrencilerin aynı anda, gerçek zamanlı olarak bir arada yazmasını sağlayan bir web aracıdır. Metin web sayfasına kaydedilir ve aynı belgeyi aynı anda birden fazla kişi düzenleyebilir. Herkesin yaptığı değişiklikler anında tüm ekrana yansır. Aynı belgede daha önce kimlerin katkıda bulunduğu görülebilir. 32 kişiye kadar tek bir sayfa ortaklaşa, sınıfça kullanılabilir. Birlikte çalışma en etkili şekilde yapılabilir. Açılan sayfada katılımcılar isim yazar ve kendi kalem renklerini seçerler. Oluşturulan bu sayfanın linki diğer kişiler ile paylaşılır ve onlar da eş zamanlı olarak çalışma yapabilirler. Sohbet alanı yorum yapmak için kullanılır.



Şekil 49: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-2

Öğrencilerin aynı anda bir metin üzerinde çalışmasını, metne katkıda bulunmasını, bir metnin birden fazla öğrenci tarafından farklı renklerle ve isimlerle düzenlenmesini sağladığı için grup çalışmasına en uygun uygulamalardan biridir. Öğrencilerin bir başkasına yorum yapmak ya da metinde değişiklik yapıp nedenini açıklamak için sunulan sohbet alanı, içeriğin ve etkileşimin zenginleştirilmesini sağlar. Grup projeleri için idealdir. İki kampüs, iki sınıf birlikte çalışabilir. Sınıf sınırları dışında ise öğretmen ve öğrencilerin online platform üzerinden tartışabildikleri, hızlı bağlantı kurabildikleri ve sohbet edebildikleri bir platformdur.



Şekil 50: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-2

READ WRITE THINK.ORG: Ulusal İngilizce Öğretmenler Konseyi tarafından sağlanan kâr amacı olmayan bir web sitesidir. Her etkinlik bir ön izleme, başlangıç bölümü ve diğer ilgili etkinliklere bir bağlantı sağlamaktadır.

READ-WRITE-THINK

- ReadWriteThink.org is a non-profit website maintained by the National Council of English Teachers.
- Each event provides a preview, an introductory section, and a link to other related events.

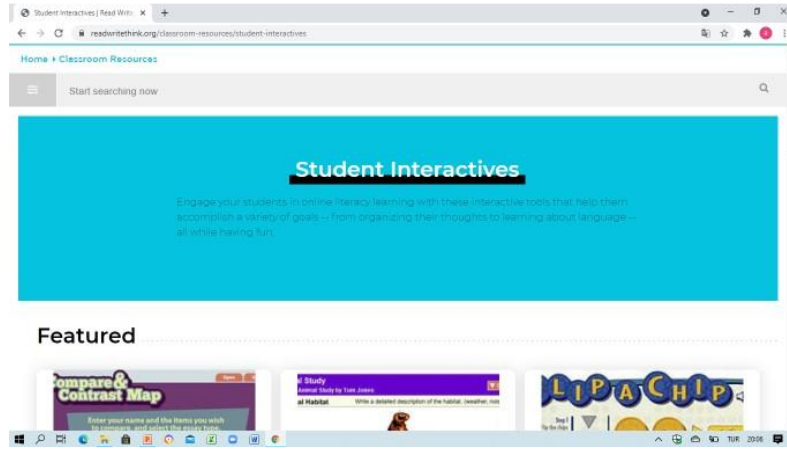


Şekil 51: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-3

Ders planları ve etkinlikleri sınıf kullanımına kolayca entegre edilebilmektedir. Öğretmen ve öğrencilere yazma öncesi ve okuma sonrası faydalanabilecekleri bir dizi grafik düzenleyici ve 5 kategoride materyal sunar. Ana sayfa üzerinde hangi sınıf seviyesinde ve ne çeşit bir materyale ihtiyaç duyulduğu aratılabilmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için ders planları, etkileşimli öğrenci etkinlikleri içermektedir. Örneğin, ortaokul veya lise öğrencileri 5 farklı kategoriden şekillere dayalı şiirler yazabilir, okudukları bir hikâye veya okuma parçasına “Hikâye Haritası” oluşturabilirler.



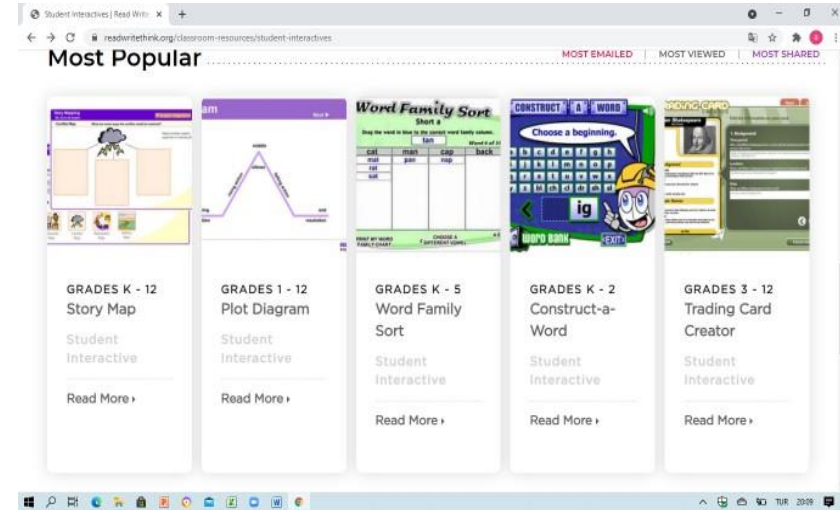
- Lesson plans and activities can be easily integrated into classroom use. There are 5 categories of materials in classroom resources.



By using this tool, middle school or high school students can write a poem according to the format in 5 different categories, create a Story Map for a story or reading piece they read...etc.

Şekil 52: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-3

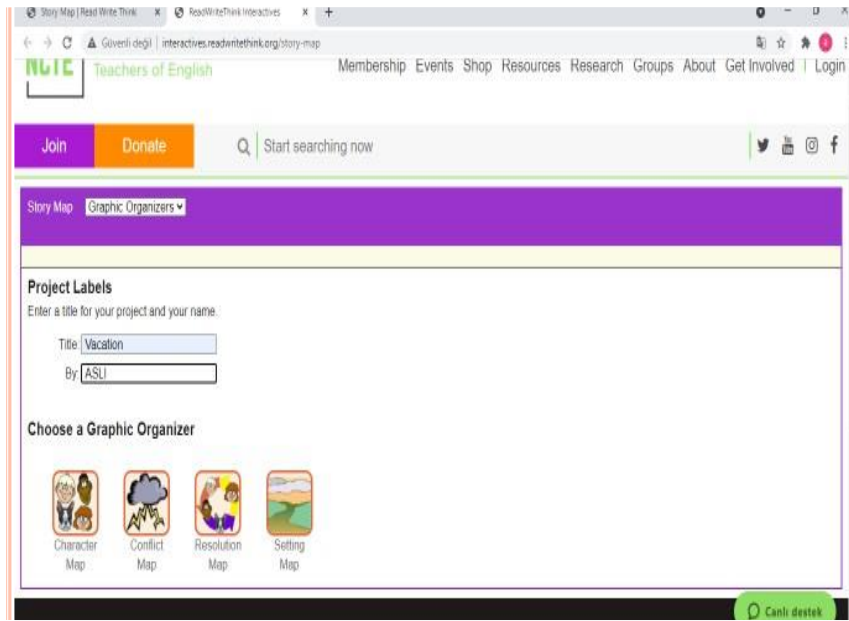
Öğrenciler, bir şekil seçerek, yazılarını, şiirlerini belirli bir konuya ve temaya göre nasıl düzenleyeceklerini, özetleyeceklerini ve odaklanacaklarını öğrenebilirler. Çevrimiçi aracın bir parçası olarak, öğrencilerden okuma parçaları konusunda beyin fırtınası yapmaları, yazmaları ve gözden geçirmeleri istenebilir ve bu sayede yazma sürecinin öğeleri gerçekleşir.



It is possible to search for which grade level and what kind of material is needed on the home page.

Şekil 53: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-3

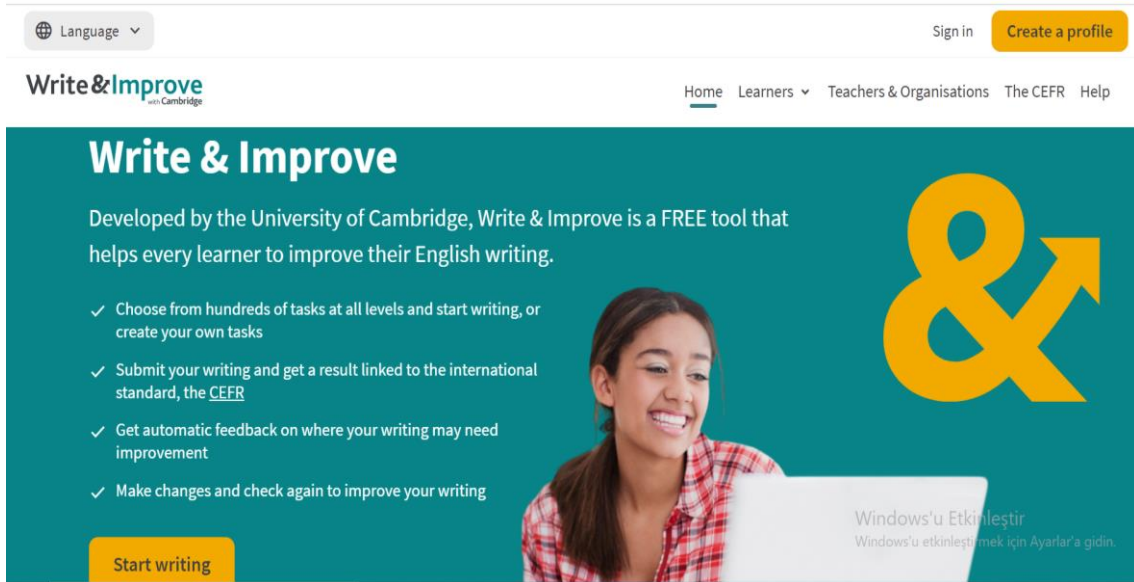
Sunulan farklı kategorideki grafik düzenleyiciler öğrencilerin okudukları bir metin ardından ya da bir metin yazmadan önce planlama sürecinde karakterler, olay örgüsü; çatışma ve çözüm gibi ana unsurlara odaklanmalarını sağlamaktadır.



The «Story Map» on the site for writing skills includes many graphic organizers designed to be used by teachers and students before writing and after reading text.

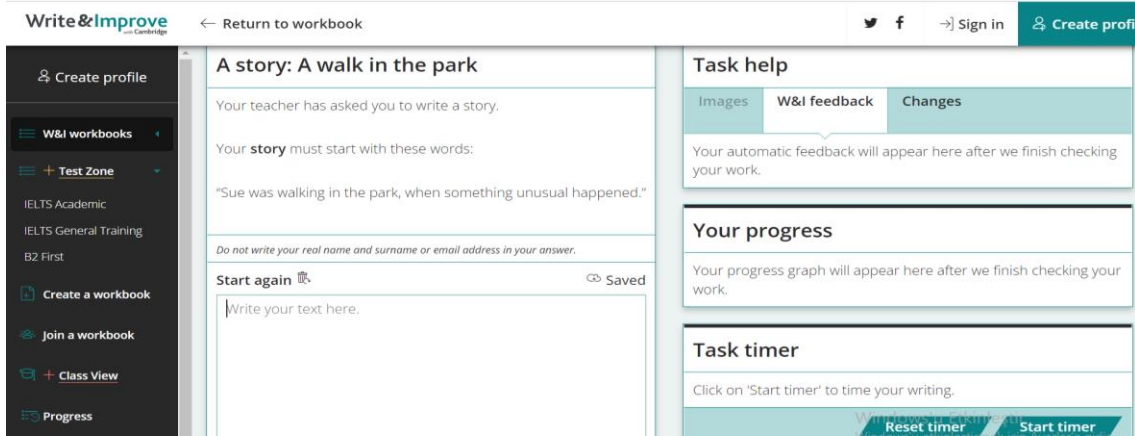
Şekil 54: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-3

WRITENDIMPROVE.COM: Cambridge Üniversitesi tarafından geliştirilen Write&Improve öğrencilerin yazma becerisini geliştirmesine yardımcı olan bir uygulamadır. Digital platformlar aracılığı ile öğrenciler öğretmenlerinden yazdıkları metinlere daha hızlı ve verimli dönüt alabilmektedirler.



Şekil 55: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-4

Bu uygulama öğrencilere her seviyedeki yüzlerce görev arasından seçim yapma, yazmaya başlama ve kendi görevlerini tamamlama fırsatı sunar. Yazılarını gönderdikten sonra öğrenciler, uluslararası CEFR bağlantılı olarak, yazılarının hangi bölümünün iyileştirmeye ihtiyacı olduğu konusunda otomatik bir geri bildirim alırlar. Tekrar düzenleyip, gönderebilirler.



Şekil 56: Yazma Becerisi Dijital Uygulamaları-4

KONUŞMA: ÖRNEKLER

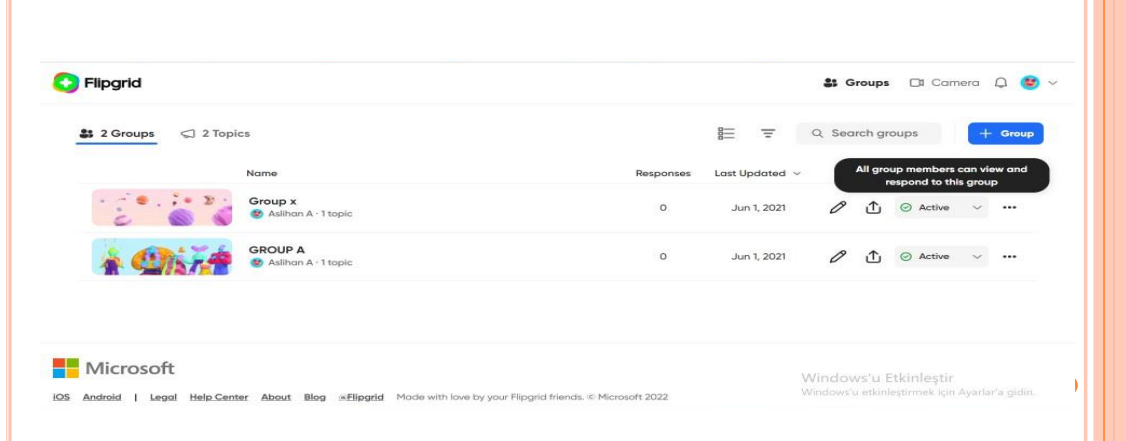
Zenginleştirilmiş Eğitimde Konuşma Becerisinin Önemi ve Kazandırılması

Konuşma toplum içinde sağlıklı bir iletişim kurabilmek için geliştirilmesi gereken en temel beceridir (Özbay, 2003). Okuma, yazma ve dinlemenin ürünü konuşmadır. Özbay (2005) konuşma derslerinin amacını “öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini anlatma becerisi kazandırırken, bir yandan da bunu dil kurallarına uygun ve etkili biçimde yapabilmek” olarak ifade etmiştir.

Bu sebeple yabancı dil sınıflarının en önde gelen amaç ve kazanımlarından biri de öğrencilerin hedef dilde etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak olmuştur. Bu durum sınıf ortamında konuşma becerisinin önemini arttırmıştır (Akt., Yeşil, 2020).

Konuşma Becerisi zenginleştirilmiş eğitim dijital araçları ve uygulamaları

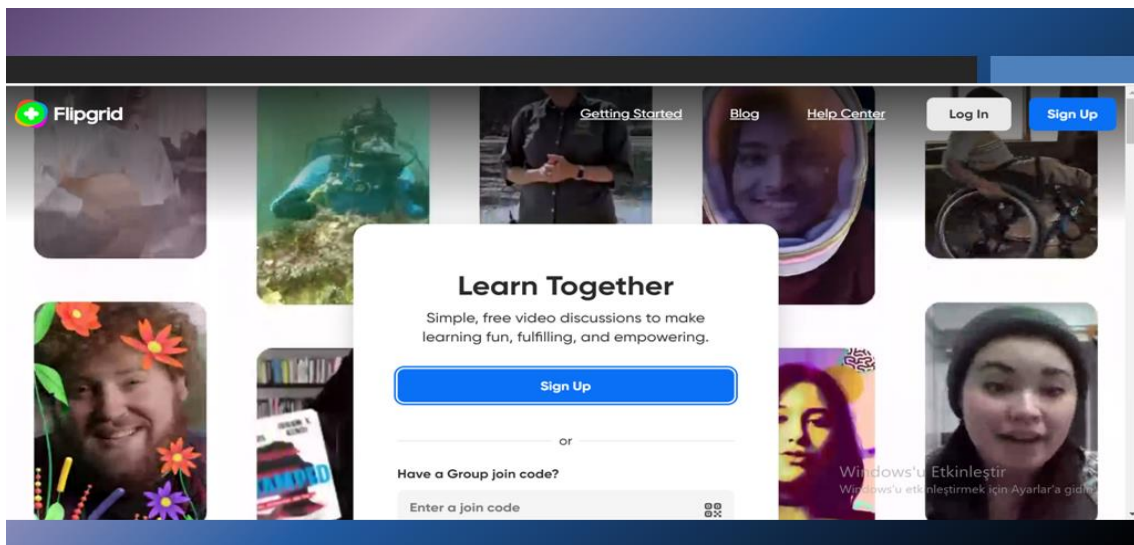
FLIPGRID.COM: Öğrencilere daha fazla söz hakkı vermek, onları konuşturmak, fikirlerini ifade etmelerini sağlamak konuşma becerilerinin geliştirilmesi için oldukça önem taşımaktadır.

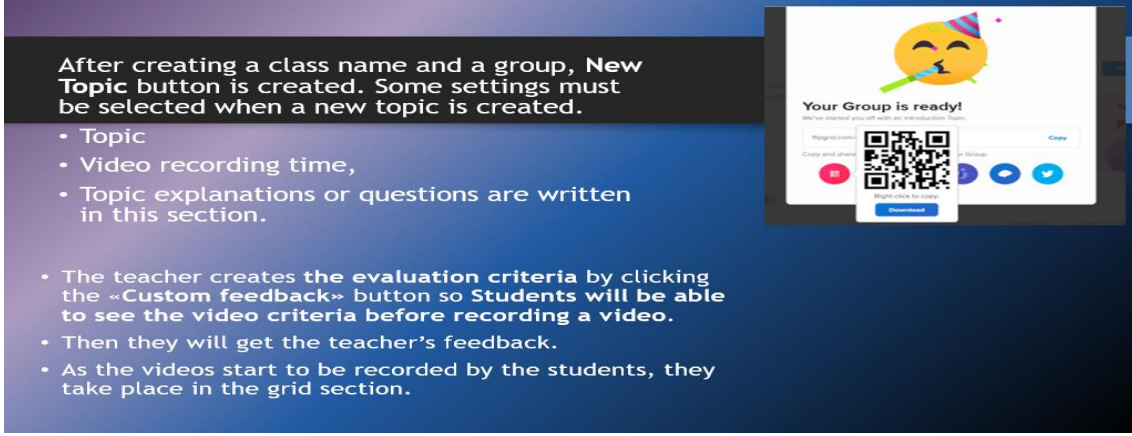


Şekil 57: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-1

Her bir öğrenciye söz hakkı vermek, fikrini rahatça, özgürce ifade etmesini sağlamak sınıf içinde en çok zaman ayrılması gereken ama en az vakit ayrılan uygulama durumundadır.

Flipgrid web aracı İngilizce öğretiminde eğitsel amaçla kullanılan interaktif uygulamalardan biridir.





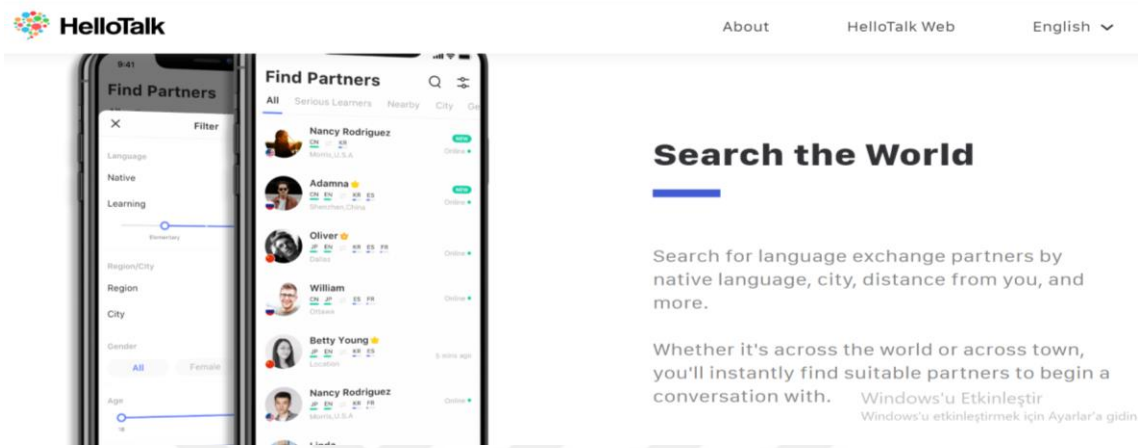
Şekil 58: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-1

Flipgrid, video tartışma ve geri bildirim verme platformudur. Öğrenciler bir konu hakkında kısa videolar kaydedebilir, paylaşabilir ve birbirlerinin videolarına geri bildirim verebilirler. Öğretmen de videoları izleyebilmekte, öğrencilere anlık geri bildirim verebilmekte ve videolar üzerinden değerlendirme yapabilmektedir. Öğretmen kendi değerlendirme kriterlerini oluşturmak için “Custom feedback/Özel Geribildirim” butonuna tıklar. Öğrenciler video kaydetmeden önce öğretmenlerinin istediği video kriterlerini görebilir. Verilen geri bildirimler bir sonraki performanslarını daha iyi yapabilmeleri için öğrencilere ulaştırılır.

Bu websitesi zenginleştirilmiş etkileşim amaçlı kullanılabildiği gibi öğrenciyi streten uzak tutabilecek, alternatif bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Konuşma sınavı ve performans değerlendirme sistemi olarak da değerlendirilebilir.

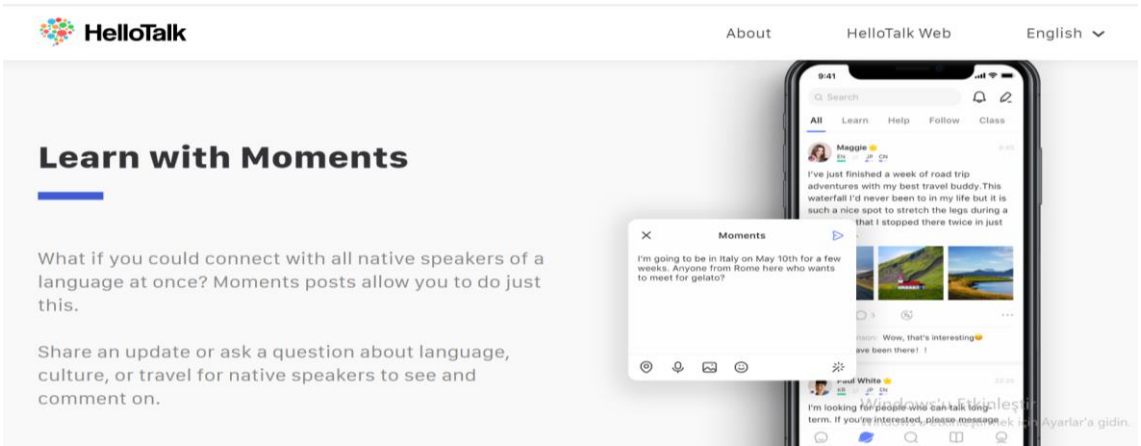
HELLOTALK.COM/ SPEAKY.COM: Uygulama, konuşma becerisini geliştirmek isteyen öğrencilere anadili başka diller olan kişilerle konuşma imkânı tanımaktadır. Orta seviyede dil kullanıcılarının birbirine dil öğretmesi esasına dayanan bir uygulamadır. Farklı dillere sahip konuşmacılar ve farklı dil seçenekleri mevcuttur. Bir “dil değişim” sitesi olan HelloTalk.com ve Speaky.com, standart sosyal medya uygulamalarından farklı olarak, yeni bir dil öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için araçlar sunmaktadır.

Katılımcılar veya öğrencilerden, katılım formu doldururken ana dili olarak konuştuğu dili ve öğrenmek istediği hedef dili işaretlemesi beklenmektedir. Hedef dili anadili olarak konuşan kişi seçeneği işaretlenebilmektedir. 13 + yaş sınırı vardır. Ebeveyn kontrolü tavsiye edilmektedir.



Şekil 59: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-2

Birebir görüşme yapılabileceği gibi, grup sohbetlerine de katılma imkânı verilmektedir. İçerikte yönlendirme veya yazılan metinlerde hata yapıldığında düzeltme yapılmaktadır. İçerik, metin, sesli kayıt, sesli arama veya video seçenekleri ile zenginleştirilerek, canlı dil pratiği yapmak ayrıca, hedef dilin kültürünü öğrenmek ve hedef dili iki kişinin birbirine pratik yaparak karşılıklı öğretmesi hedeflenmektedir. Anadili konuşucuları dillerini öğrencilere, öğrenciler de karşılığında onlara öğretirler.



Şekil 60: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-2

BITMOJI.COM: Bitmoji, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebildikleri eğitsel bir uygulamadır. Bu uygulamada öğrenciler kendi avatarlarını yaratabilirler. Öğrenciler dijital karakterleri ile konuşmaya çekindikleri sunumları yapabilir, sınıf kuralları, çevre kuralları gibi temalarla ilgili bir video hazırlayabilirler. Kendi karakterleri üzerinden hobilerini, gezip gördükleri yerleri, her konuda düşüncelerini ve anılarını anlatabilirler.

BITMOJI

Bitmoji is an app for students to create their own little cartoon versions. Students create their own avatars. Bitmoji is logged in with an email address.

It is recommended to take a selfie after the registration questions or it can be shaped according to the user's request.



Şekil 61: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-3

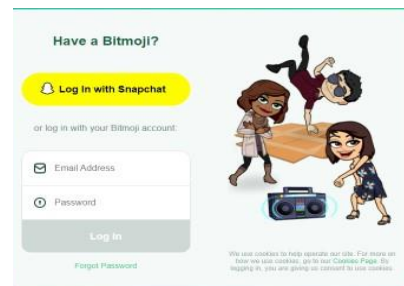
Öğrenciler konuşma becerilerini geliştirmek için Bitmoji avatarlarının üzerine ses kaydı yapabilirler.

Students may be asked to prepare a video about their digital characters and themes such as **classroom rules and environmental rules**.

Students can record audio over their Bitmoji avatars to improve their speaking skills.

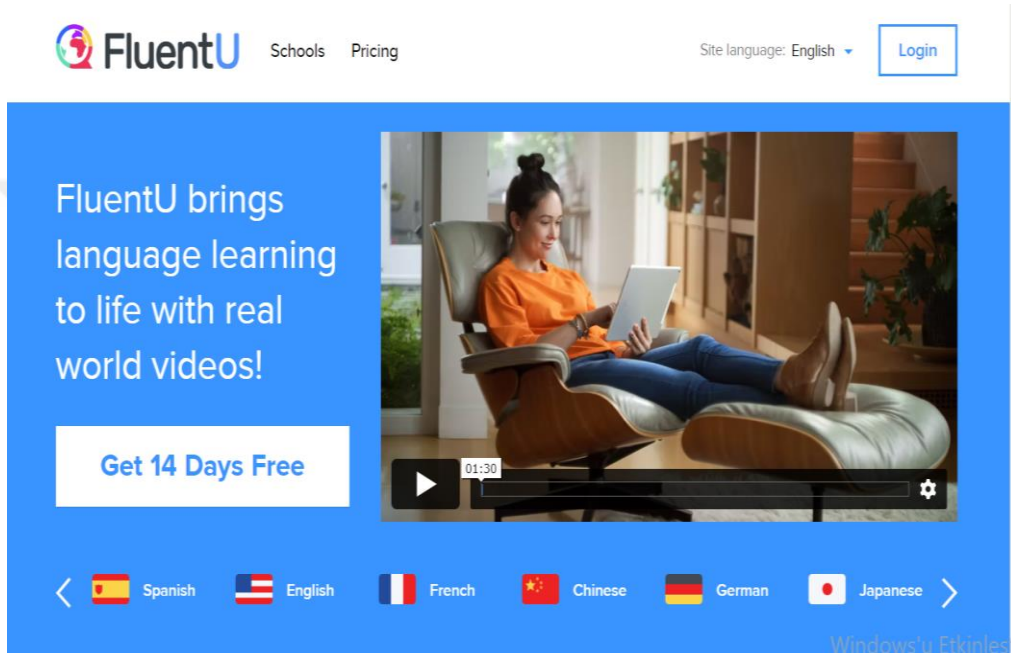
(For this, by using mobile applications such as Chatterpix and Photospeak, they can get a talking bitmoji by recording their thoughts on many subjects)

They can tell their memories about their hobbies, places they have visited, their future plans etc., through their own characters.



Şekil 62: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-3

FLUENTU: Öğrencilerin videolarla yeni kelimeleri, cümle yapılarını ve deyimleri bağlam içinde aktif bir şekilde öğrenebildiği bir uygulamadır. Uygulama, kelimelerin hangi bağlamda kullanıldığı, konuşmacının tepkileri, hangi tonlama ve beden dilini kullandığı gibi unsurlar da dahil olmak üzere hedef dili orijinal ortamındaymış gibi öğrenmeye yardımcı olur. Videolar gerçek yaşam içindeki konuşmaları içerdiği için öğrenciyi, dinlemeye ve gelen cevabı anlamaya zorlar.



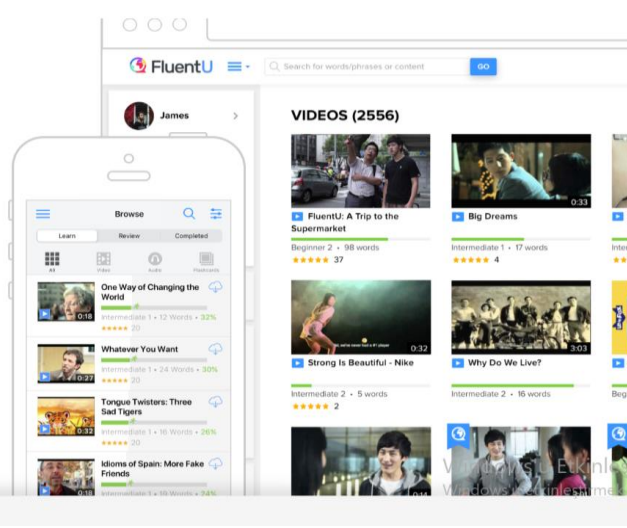
Şekil 63: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-4

Öğrencilerin ilgi duydukları hobiler ile ilgili kısa yazılar, makaleler, dergi yazıları içeren site, öğrencilerin okurken dili öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Diyalog içinde geçen kelimeyi anlamadığımız zaman karşı tarafa anlamını sorduğumuz gibi bu uygulamada da öğrenci kelimenin üzerine tıklayarak kelimenin kullanımını ve anlamını görebilmektedir. Gerçek yaşama benzer olması için üzerinde düşünülmüş bir sitedir.

Access the web's best foreign language content

We've searched far and wide for real world video content that's entertaining, timely, and ideal for language learners.

Movie trailers? Music videos? News? Inspiring talks? No matter what your interest or skill level, we have you covered.

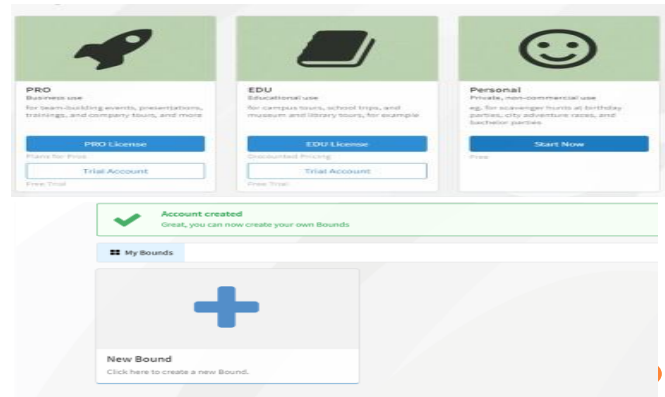


Şekil 64: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-4

ACTIONBOUND.COM: Actionbound, öğrenciyi bir keşfe yönlendirmek için dijital olarak tasarlanmış, etkileşimli oyunlardan oluşan bir uygulamadır. Öğrencilerin akıllı telefonlarını ve tabletlerini kullanarak gerçek yaşamdaki etkileşimleri geliştirmelerini amaçlar. GPS koordinatlarını ve önceden yerleştirilmiş kodları ve gizemleri kullanarak, uygulama tabanlı kendin yap, kaçış oyunu, dijital bir etkinlik olan zaman çizelgesi veya ilgi çekici yerler turunu oluşturmalarını sağlar.

ACTIONBOUND (TREASURE HUNT)

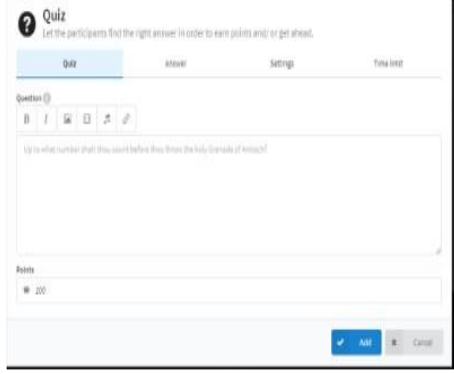
- Action bound is an interactive quiz tool
- It is based on the logic that students see the next question by following some tasks and scanning some QR codes at certain points, and finishing the game with the fastest and highest score.
- A treasure hunt game can be designed for our students with QR codes placed in different places in the classroom.



Şekil 65: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-5

Buz kırma egzersizleri, tarihi veya arkeolojik alanlar gelecek için bir vizyon sunmak için tasarlanmıştır. Bound Creator'ın GPS konumları, yol tarifleri, haritalar, pusula, resimler, videolar, testler, görevler, turnuvalar, QR kodları gibi kapsamlı oyun öğeleri ve araçları

ile eğlenceli ve heyecan verici mobil uygulama tabanlı maceralar oluşturmayı hedeflemektedir. Uygulama oyunlaştırmanın devasa potansiyelinden tam olarak yararlanmayı sağlar.



- **Quiz** is the section where questions are written. The number of questions can be determined as desired.
- Each time, a question must be written and **the «add»** button must be pressed.
- **The correct answer should be ticked.** The teacher can determine the score. **The time limit adds to the excitement.**
- **If the time is exceeded, the answer is considered incorrect even if it is correct.**

Şekil 66: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-5

FORVO.COM: En büyük telaffuz sözlüğü olarak tanımlanabilecek site, hedef dili anadili olarak konuşan kişiler tarafından bilinmeyen kelimelerin birçok dilde telaffuzunu içermektedir. Uygulamayı tam kullanabilmek için mikrofon ile ses kaydı gereklidir. Öğrenciler kayıt tuşuna basarak kelimeyi seslendirebilir, dinleyebilir ve telaffuzunu gönderebilirler. 2,5 sn. kayıt süresinden sonra kayıt, ‘telaffuzu gönder’ tuşu ile paylaşılabilir. Sitede ayrıca, her dilde hayatın farklı alanlarında en sık kullanılan ifadeleri bulmak da mümkündür.



Şekil 67: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-6

VOICETHREAD.COM: Bu uygulama, öğrencilerin resimler, belgeler ve videolarla ilgili metin, video ve ses dosyaları hakkında yorum yapabilmelerini sağlayan, ortaklaşa çalışabilecekleri bir multimedya slayt gösterisidir. Öğrenciler sisteme yüklenen belge, resim, video veya sunularla ilgili yorumlarını platforma sözlü olarak direkt mikrofonla, yazıyla, yükledikleri bir ses dosyasıyla veya web cam aracılığıyla kaydederek video dosyası yapabilirler.

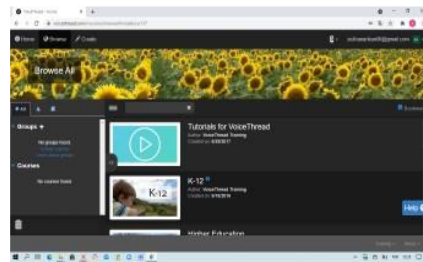
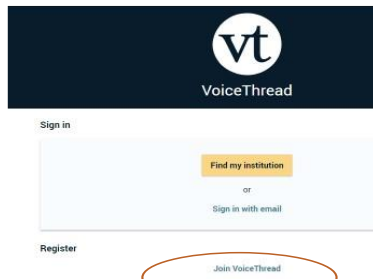


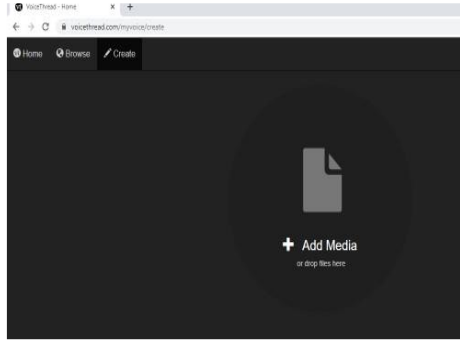
Go to voicethread.com. After registering the Voicethread account, click the «Create» button on the black menu bar on the main page.

Voicethread takes you to the «Create» page, which offers different options for creating new slides .

Şekil 68: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-6

İçeriği zenginleştirilen bu uygulamaya daha önceden hazırlanmış bir PPT entgre etmek de mümkündür. Sistem her bir slaytı ayrı sayfalara dönüştürerek kullanıma hazırlar. Öğretmen o slaytta neler olduğunu öğrencilere sorabilir. Voicethread içine bir video klip yüklenebilir. O videonun devamında neler olabileceğine dair öğrenci görüşleri yazılı olarak veya sözlü olarak ses kaydı şeklinde istenebilir.



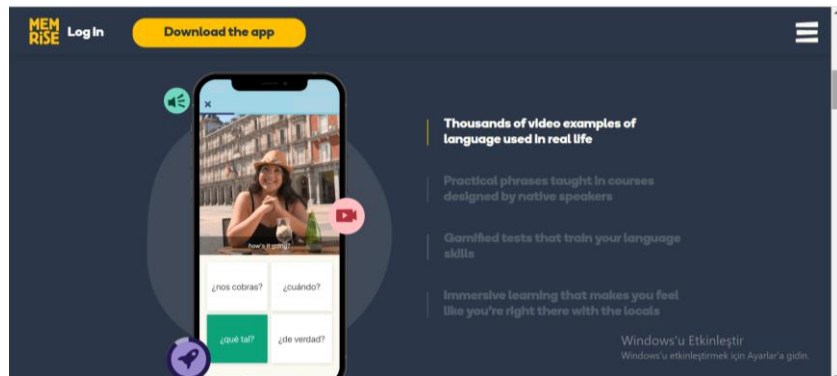
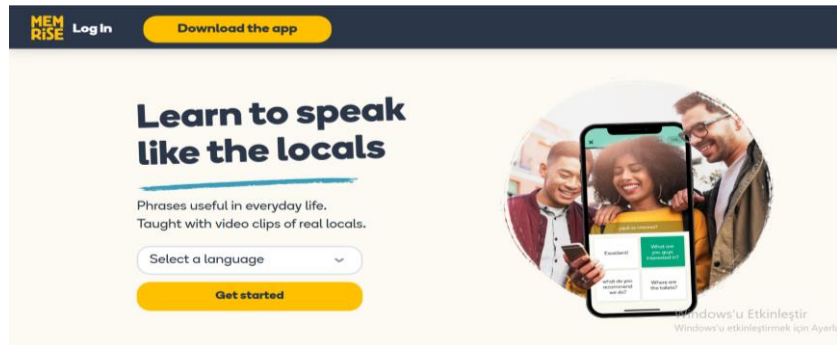


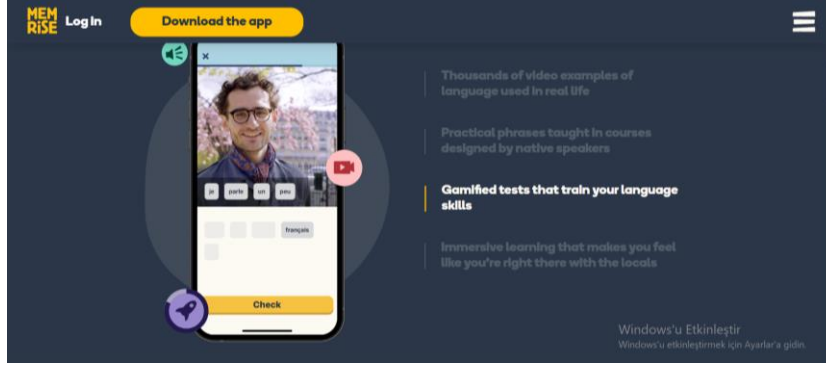
It is possible to select a file, media source, URL, image or video from the computer from the computer.

A title and description can be added for each slide.

Şekil 69: Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-6

MEMRISE.COM: Gerçek hayatta kullanılan binlerce videolu dil örnekleri içeren Memrise.com, içeriğinin, hedef dili anadili olarak konuşan konuşucular tarafından hazırlanmış bir platformdur. Dil becerilerini oyunlaştırılmış testler ile geliştirmekle birlikte, hedef dili konuşanlarla birlikte yabancı bir ülkede olduğunuzu hissettiren sürükleyici bir öğrenme ortamı sağlar. Geleneksel bir öğrenme ortamına göre daha hızlı ve daha kalıcı bir öğrenme tecrübesi sunarak uzun süreli belleğe hitap etmektedir. Hedef dilin kullanıldığı ortamlarda, o dili anadili olarak kullanan kişilerin kullandığı ifadelerle öğrenciye farklı bağlamlarda otantik, zenginleştirilmiş ortamlar sunar.





Şekil 70: 0Konuşma Becerisi Dijital Uygulamaları-7

4. HAFTA: KELİME + DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Kelime: ÖRNEKLER

Zenginleştirilmiş Eğitimde Kelime Öğretiminin Önemi ve Kazandırılması

Kelime bilgisi, bir yabancı dil öğretmek ve öğrenmek için gerekli olan en önemli becerilerden birini temsil eder. Okuduğunu anlama, Dinlediğini anlama, Konuşma, Yazma, Heceme ve Telaffuz gibi diğer tüm becerilerin gelişiminin temelidir. Kelime bilgisi, öğrencilerin İngilizceyi etkili bir şekilde kullanmaları için ana araçtır. Anadili İngilizce olan biriyle karşılaştığında, film izlerken veya en sevdiği şarkıyı dinlerken, bir metin okurken veya bir arkadaşına mektup yazarken, öğrenciler kendilerini her zaman kelimelerle ifade edeceklerdir.

Yabancı dil öğretim sürecinde kelime öğretimi zor bir süreç olabilmektedir. Öğrencilere konuşulan kelimeyi tekrar ettirmek veya kelime listeleri vererek ezberlettirmek yerine kullanılabilecek uygulamalar daha etkili öğrenmeyi sağlamaktadır.

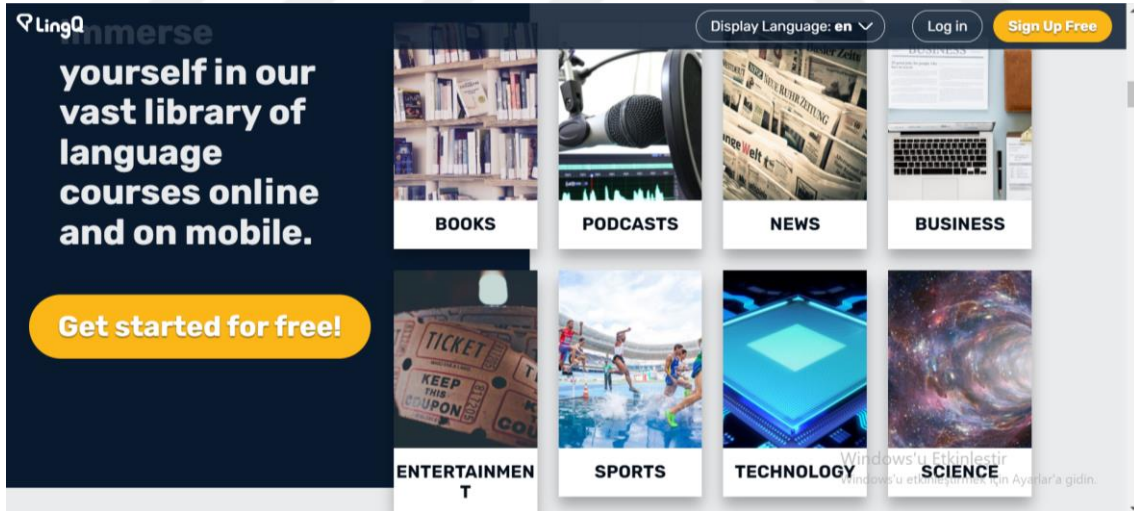
Kelime Becerisi zenginleştirilmiş eğitim dijital araçları ve uygulamaları

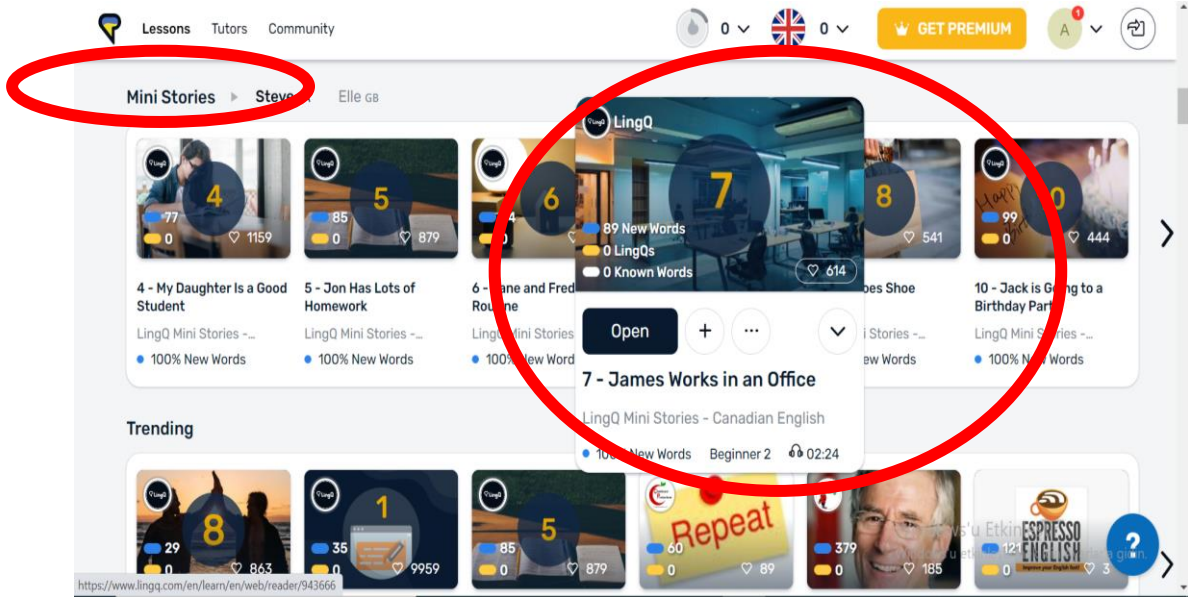
LINGQ.COM: İkinci dili öğrenmenin anlamlı girdilerle mümkün olduğu düşüncesinden yola çıkarak, ana dili öğrenirken kullanılan kolaydan zora mantığı ile ilerleyen bir sitedir.



Şekil 71: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-1

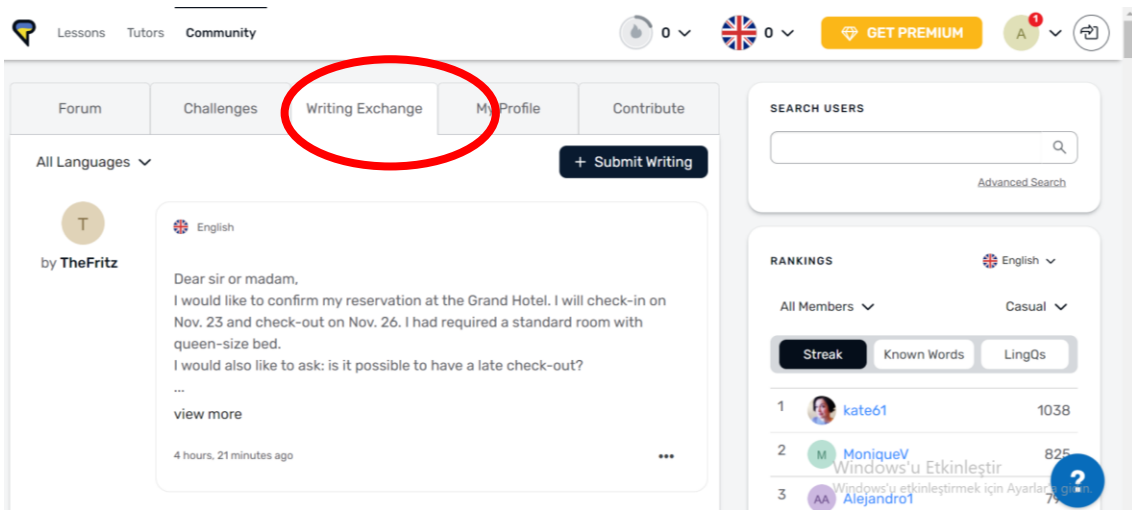
Kitaplar, haberler, dijital medya ürünleri, eğlence, spor, iş, teknoloji, bilim, gezi, politika, yiyecek ve kültür gibi ana başlıkları içeren devasa bir kütüphane içinde öğrenci, ilgilendiği konu ile ilgili her türden materyale ulaşabilir. Örneğin: youtube videoları, romanlar, kısa hikayeler, şarkılar, makaleler, videolar, e-postalar hedef dilde öğrenciye uygun farklı seviyelerde sunulmaktadır.





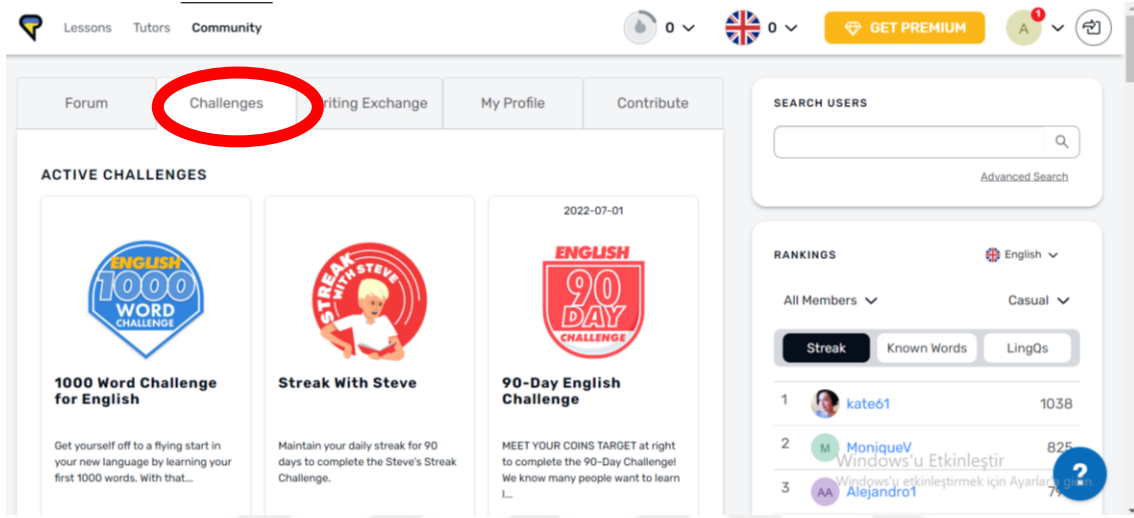
Şekil 72: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-1

Ayrıca, LingQ'ye aktarılan her ders materyeli etkileşimli bir derse dönüştürülebilir. Kelime öğrenmeyi “içerikten öğrenme” şeklinde sunan bu websitesi, aralıklı tekrarlama sistemi ile öğrenilenleri pekiştirmekte ve hatırlatmaktadır. Hedef dilin doğal ortamda öğrenilmesini sağlayan uygulama, günlük hayatta ve hedef ortamlarda kullanılan kelimeleri en doğal haliyle sunarak dili yabancı dil olarak öğrenmekten çıkararak, ikinci dil olarak öğrenme fırsatları sunar.



Şekil 73: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-1

Öğrenci sitede görmüş olduğu e-posta örneklerine bakarak ilgilendiği konu üzerine bir e-posta yazabilmekte ve geri bildirim almak hatta karşılıklı konuşmak için bunu bir ana dili konuşucusuna gönderebilmektedir. Bu sitenin etkileşimli özelliklerinden biridir. Öğrencinin kendine olan güvenini artırır ve dili olması gerektiği şekilde iletişim kurarak öğrenmesini sağlar.



Şekil 74: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-1

Günümüz gençlerinin ve yetişkinlerinin yarışmalara ve oyunlara olan ilgisinden yola çıkarak site, “challenge” adı altında görevler, diğer ülkelerden üyelerle alınan puanların karşılaştırılabileceği mücadele ve rekabet ortamı sunmaktadır. Yapay Zekâ öğrenme algoritmasına sahip olduğu için yapılan seçimleri ve içerikleri yöneterek öğrenciye rehberlik ve koçluk eder.

LANGUAGEDROPS.COM: 45’ten fazla dilin kelimelerini içeren site, öğrenciye her gün 15 kelime hedefi koyarak 4 hafta boyunca planlanan tüm kelimeleri bir oyun temposunda öğretir. Site uzun süreli kullanımda ücretlendirme istemektedir. Farklı kategorilerdeki kelimeler, hedef dili anadil olarak konuşan konuşucular tarafından kaydedilen yüksek ses çözünürlüğüne sahip kayıtlarla, profesyonelce seçilmiş kelime listeleri şeklinde yer almakta ve ilgi çekici oyun içeren bir siteye erişim

sağlanabilmektedir. 20.000'in üzerindeki görseller kelimenin öğrencinin hafızasında yer etmesine ve bağlam içinde daha çok hafızasında tutulmasına yardımcı olmaktadır.



Şekil 75: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-2

EYEJACKAPP.COM: Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim sürecine entegrasyonu ile öğrenen, öğreten, ortam ve içerik arasında gerçek ve gerçeğe yakın etkileşimli deneyimler yaşanmaktadır. Meta Verse (Kurgusal Evren) tüm digital dünyaların birleştiği, herşeyin tek bir alanda toplandığı, paralel bir evren olarak tanımlanırken, artırılmış gerçeklik teknolojisi ve metaevren projeleri ile tasarlanmış öğrenme içerikleri, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini artırmakta, öğrenme

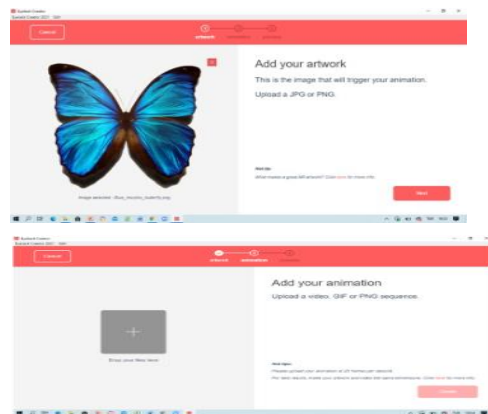
içeriğini zenginleştirmekte ve öğrenenlerin algılarını destekleyerek, yaratıcılık ve hayal gücünün gelişmesine yardımcı olmaktadır.

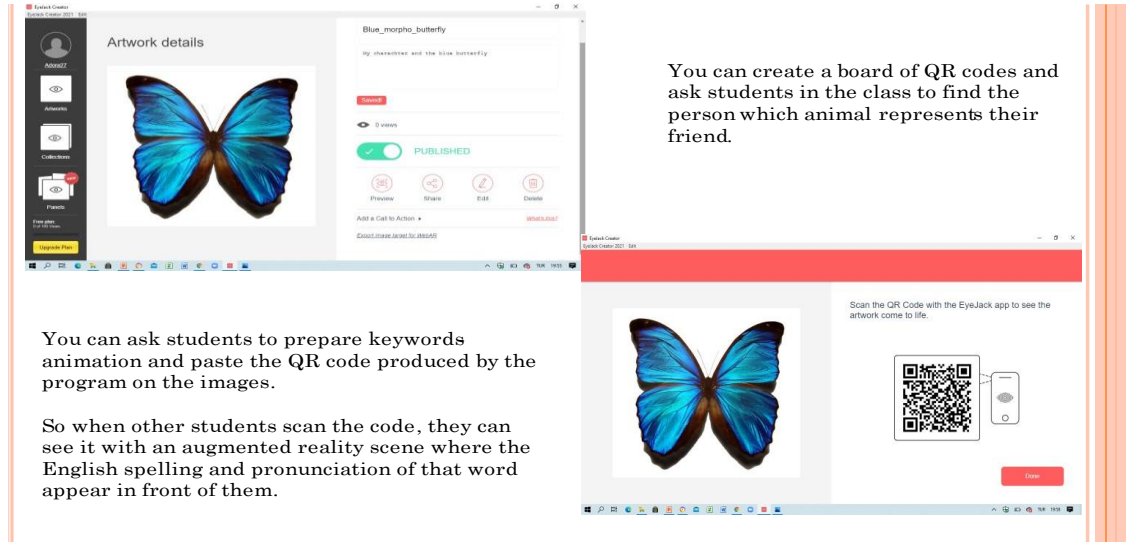
Eyejack uygulaması zenginleştirilmiş içerik üretimi için kullanılmaktadır. Sanal gerçeklik ile zihin haritası yapılabilir. 3 adım ile kendi içeriğinizi üretmenize olanak sağlar. Örneğin, fiziksel görünüm ve karakter özellikleri konulu bir ünite öğrencilerden kendilerini tanımlayacak kelimeler seçmeleri istenir. Öğrenciler kendi silüetlerini yarattıktan sonra powerpoint kullanarak, seçtikleri fiziksel ve karakter özelliklerini yazarlar. Bu kelimelere çeşitli animasyonlar, hareket efektleri ekleyerek video olarak kaydedebilirler.

Video olarak kaydedildikten sonra Eyejack uygulaması bilgisayar üzerinden açılır. 1. adımda görsel, 2. adımda video olarak kaydettiğiniz animasyon eklenir. 3. adımda ise bu çalışmaya isim verilmesi ardından içerik otomatik olarak oluşturulacaktır. Karekodu Eyejack uygulaması ile taratılarak üretilen içerik artırılmış gerçeklik formatında görülebilir. Öğrencilerin hazırladığı artırılmış gerçeklik çalışmalarından oluşan bir pano, karekodlar aracılığı ile gezilebilir ve bir yarışma düzenlenebilir. Kelime öğretimi için Eyejack uygulaması ile ünitenin hedef kelimeleri için bir video veya animasyon hazırlanabilir (Yeşil, 2020).

Uygulama karekod ve görsel eşleştirmesi ile hem öğrenci zihinlerinde zenginleştirilmiş bir kalıcılık sağlar hem de kelimelerin yazılış ve okunuşu da artırılmış gerçeklik ile görülebilir.

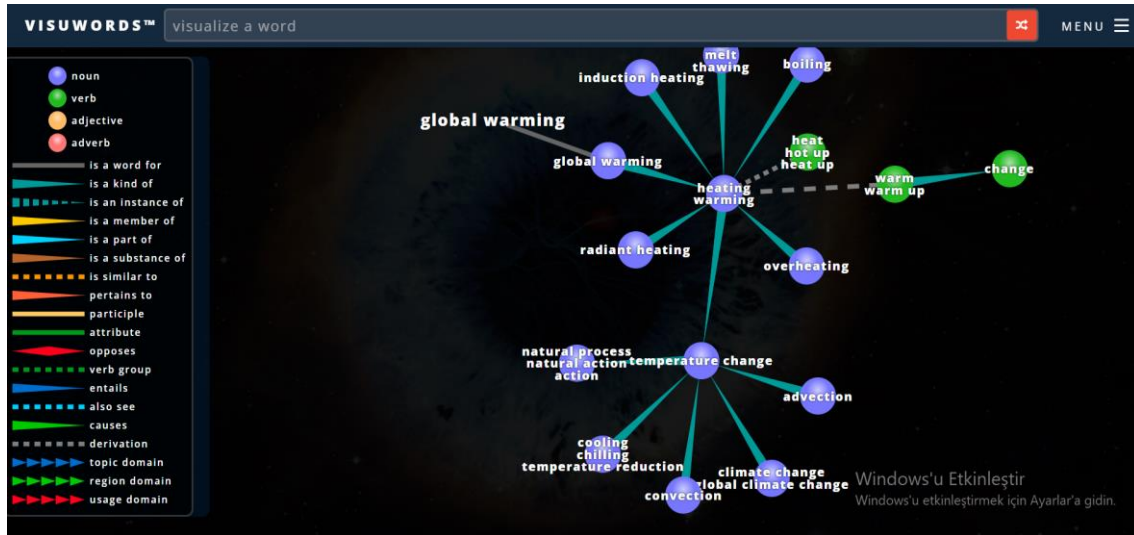
- For example, let's think about the words we want to teach in a unit on physical appearance and character traits.
- After choosing an animal that represents themselves, students write their chosen physical and character traits by using powerpoint.
- They can add various motion effects and sounds to this art and record them as videos.

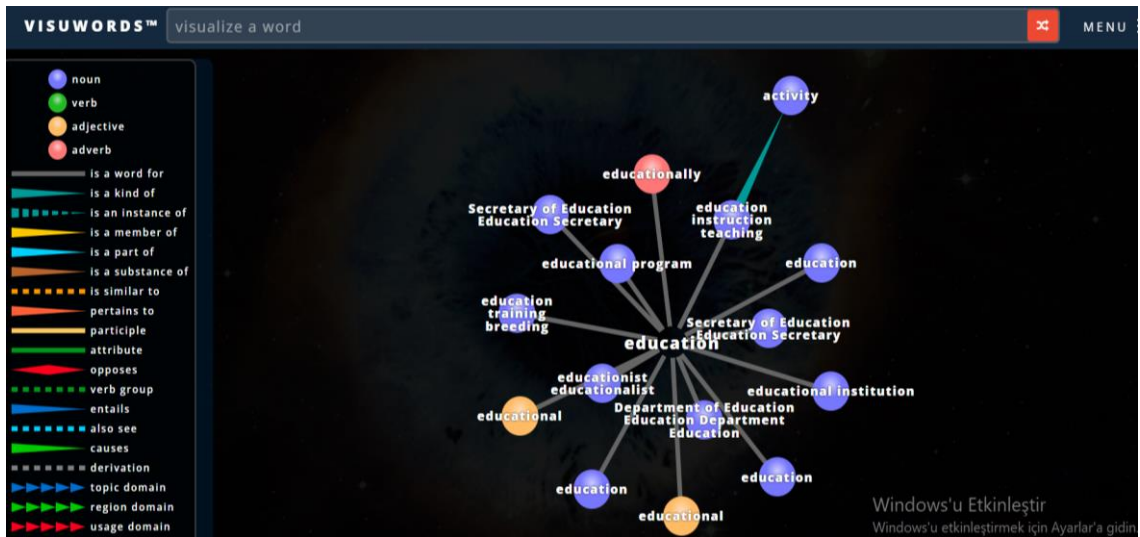




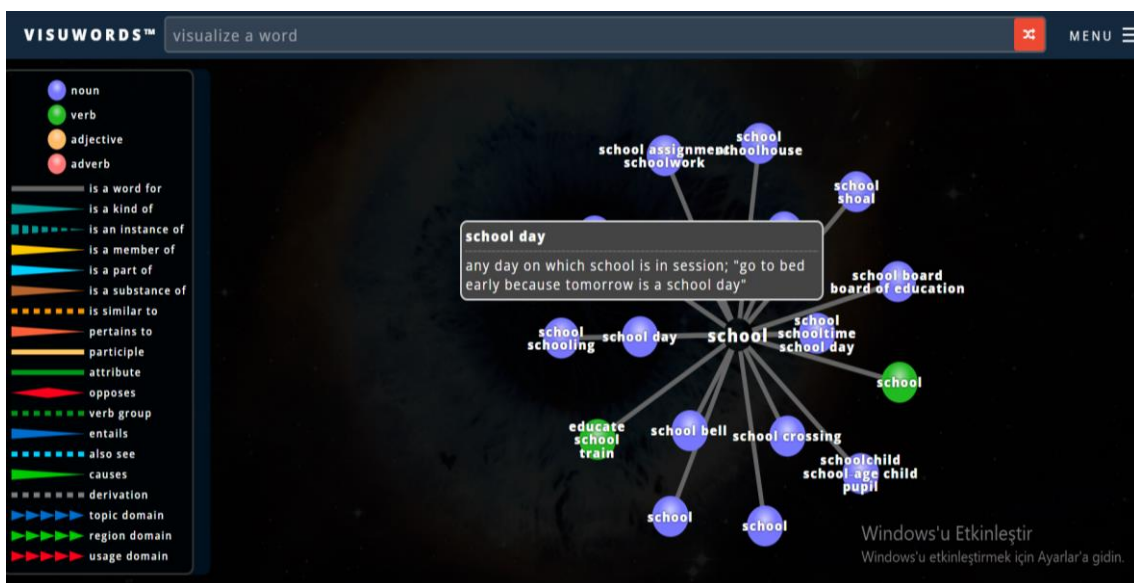
Şekil 76: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-3

VISUWORDS.COM: Görsel bir sözlük olarak tanımlayabileceğimiz, dili görsel olarak sunan Visuwords uygulaması, “modern dünyaya modern sözlük” sloganıyla öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Dil ister anadili konuşucusu, ister 2.dil, isterse yabancı dil olarak öğrenilsin, uygulama geleneksel basılı sözlüklerden farklı olarak herkese hitap edebilen görsel bir sözlük olarak tasarlanmıştır.





Kelimeleri birbiriyle ilişkilendirerek, bağlamlar oluşturan, eş anlamlı kelimelerin çok ötesinde bir zihin haritası yaratmayı hedefler. İsim, fiil, sıfat ve zarf gibi dil yapılarını renkler vererek öğrencilerin hafızalarına kodlamasına yardımcı olur. Kelimelerin üzerine tıklandığında tanımı ve uygun ise örnek cümlesini içeren bir kutucuk açılır. Böylece öğrencilerin kelimelerden oluşan zihin haritalarını öğrenmesini, renklerle kelimelerin yapılarını zihinlerinde kodlamasını ve bu yapıları cümle içinde görebilmesini mümkün kılar.



Şekil 78: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-4

WORDLY: Tekrarlayarak kelimeleri öğretmeyi amaçlayan bu uygulama yüklendikten sonra öğrencinin seviyesini belirlemesini istemektedir. Hergün öğrencilere yeni İngilizce kelimeler gönderen uygulamada bildirim sıklığı öğrencinin tercihinin bırakılır. Öğrenciler ilgi alanlarına, kendi seviyelerine göre kelime öğrenirken, kelimelerin cümle içerisinde kullanımını da görebilir ve çevirisine ulaşabilirler. Sadece kelimenin değil, cümlelerin de çevirisini duyabilirler. Uygulama internete bağlı olmadığı için offline modda da öğrenciye istediği yer ve zamanda kelime öğrenme ve tekrar etme şansı vermektedir.

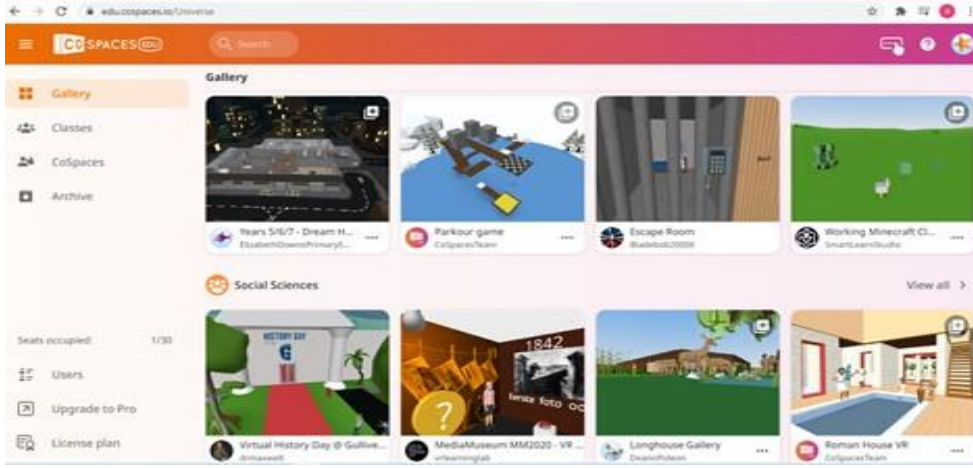


Şekil 79: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-5

COSPACES.IO.EDU: Cospaces, kullanıcıların interaktif medya içeriği oluşturmaya ve bunlarla etkileşim kurmasına olanak tanıyan karma gerçeklik web tabanlı bir uygulamadır. Cospaces, sanal etkileşimli dünyalar oluşturarak öğrencilere bilgilerini yeni şekillerde gösterme yeteneği kazandırmaktadır.

COSPACES

- Cospaces is a mixed reality web-based application that allows users to create and interact with interactive media content.
- Cospaces creates virtual interactive worlds, giving students the ability to demonstrate their knowledge in new ways.
- We can create our own objects from geometric shapes, tell stories or create a fantasy world.



Şekil 80: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-6

Bu uygulama ile öğrenciler, geometrik şekillerden kendi nesnelerini oluşturabilir, hikayeler anlatabilir veya fantastik bir dünya yaratabilirler. Öğrencileri geleceğe hazırlamayı amaçlayan okullar için tasarlanan Cospaces Edu, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirir, yaratıcılığı artırır ve sınıftaki işbirliğini teşvik eder. Platforma IOS ve Android telefonlarda ve tabletlerde Co Spaces uygulaması üzerinden erişilebilir ve webde bilgisayar ile erişilebilir.



Şekil 81: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-6

SKELL.SKETCHENGINE.EU: Birçok dil seçeneğinin yer aldığı site, herhangi bir kelimenin cümle içinde kullanımını, eş anlamlılarını ve birleşik isimlerle kullanımını sunarak öğrenciyi ezberden uzak tutmaktadır. Öğrenilen kelimelerin eş anlamlılarını vererek kelime hazinesini genişletir ve cümle içinde kullanarak ya da kelime öbekleri şeklinde vererek öğrencilerin bu kelimeleri konuşma içinde doğru bağlamda kullanmalarını sağlar.



Şekil 82: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-7

SKELL training English

Examples Word sketch Similar words

training noun ✓ Show context

verbs with training as subject	verbs with training as object
1. exercise training exercises	1. undergo undergo training
2. cruise training cruises	2. conduct training was conducted
3. last training lasts	3. receive received training
4. need training needs	4. begin began training
5. programme training programmes	5. provide provide training
6. improve training improves	6. complete completed training
7. qualify qualified by scientific training and experience to	7. undertake undertake training
8. prepare training prepares	8. offer offers training
9. involve training involves	9. attend attend training
10. consist training consists of	10. require training required
11. focus training focuses on	11. resume resumed training

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayar

Şekil 83: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-7

ORORO.TV/EN: Öğrencilerin İngilizce videolar, diziler ve filmler izleyebildikleri, bilmedikleri kelimelerin anlamlarını, kelimenin üstüne tıklayınca görebildikleri ve dijital kelime listesi oluşturabildikleri bir platformdur.

ORORO.TV

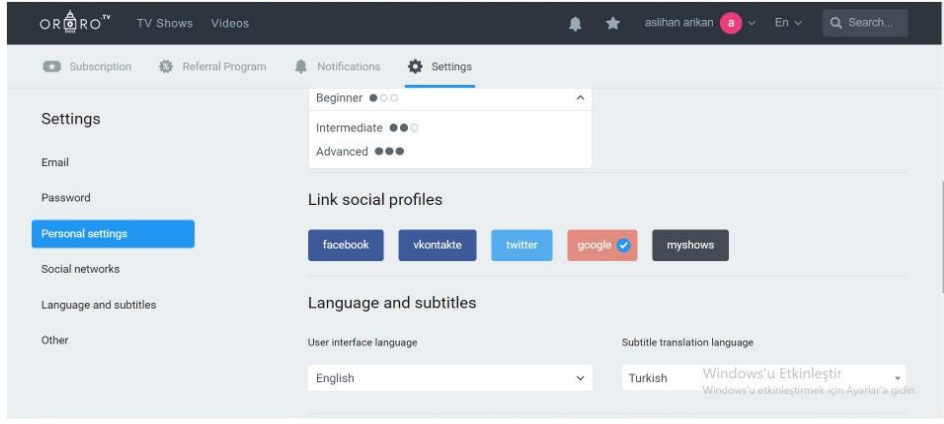
ORORO TV Shows Videos aslıhan arkan

Total 58 TV shows Choose TV show

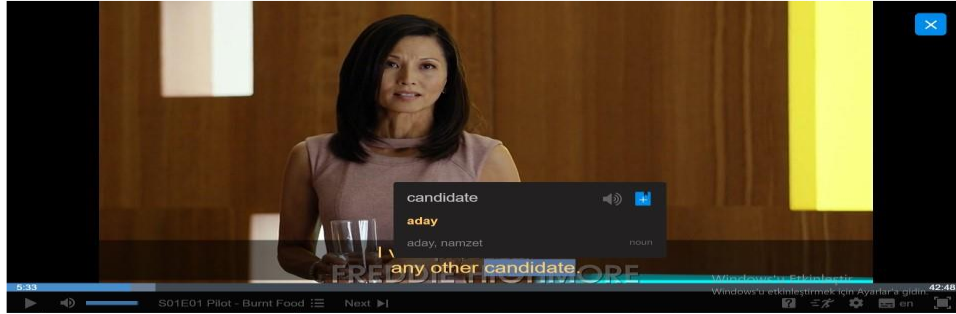
THIS IS US Young Sheldon The Good Doctor Star Trek: Discovery

- This website offers subtitles in English and other languages.
- It is an innovative way to learn English.
- It offers students the opportunity to translate unknown words or entire sentences into a multilingual option while watching.
- If you guide the cursor at the word you can learn its translation and then add to the **dictionary**.
- It is like looking at a **dictionary** and knowing the meaning. When you know what a word means, it naturally enriches your grammar and vocabulary.

Şekil 84: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-8

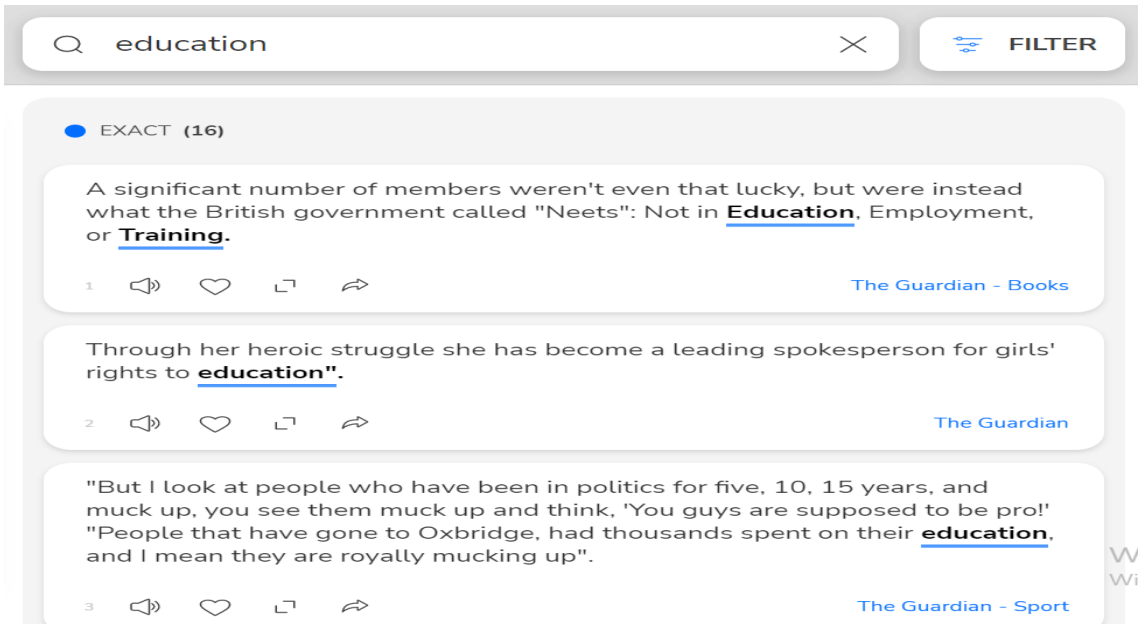
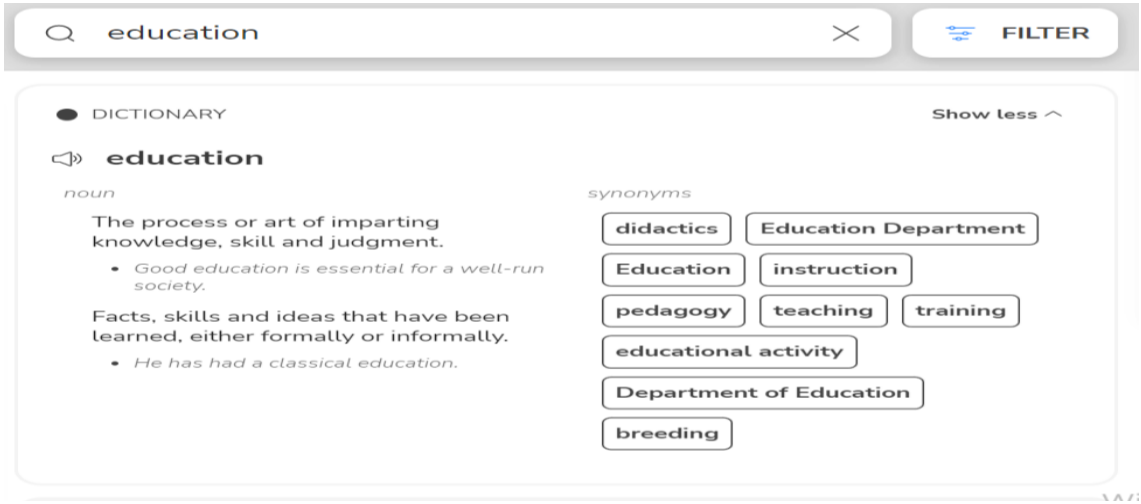


THE GOOD DOCTOR



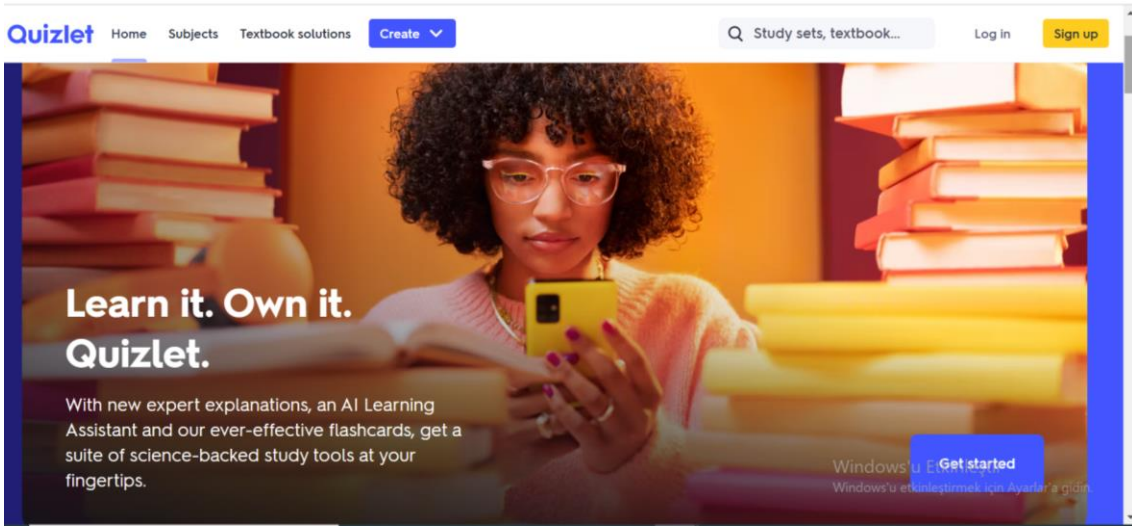
Şekil 85: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-8

LUDWIG.GURU: Öğrencilerin araştırdıkları bir kelimeyi otantik ortamında dergi, medya, ansiklopedi, iş...vb kaynaklarda yer aldığı şekilde filtreleyebildiği, kelimenin telaffuzunu dinleyebildikleri, eş anlamlı kelimeleri listeleyebildikleri ve hem tanım, hem de bağlamı içinde bulabildikleri bir sitedir. Bir kelimenin ezberden uzak, akılda daha kalıcı olması için tüm imkanları sunmaktadır.



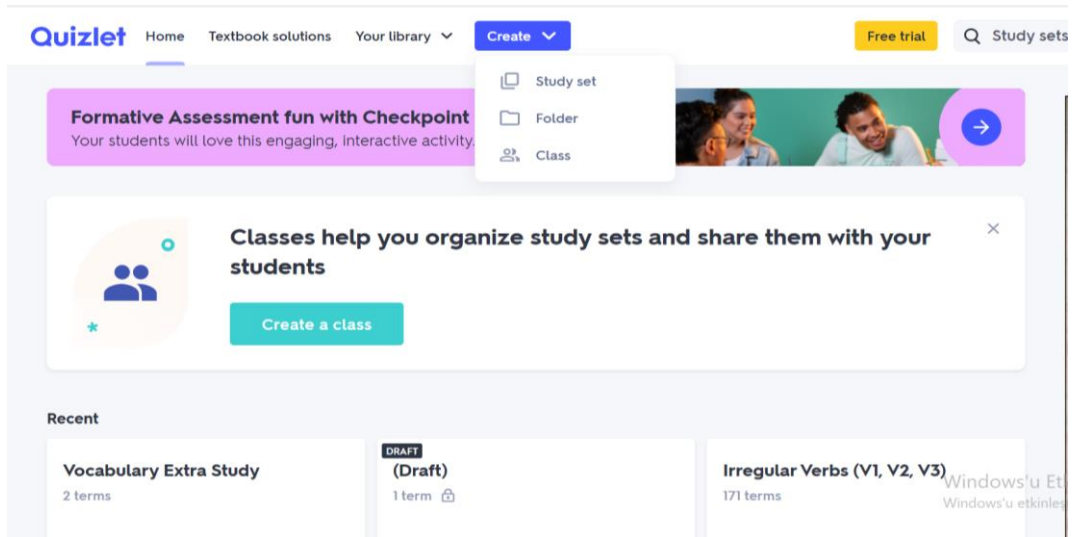
Şekil 86: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-9

QUIZLET.COM: Quizlet, online bir “flashcard” uygulamasıdır. Uygulamanın en kullanışlı yanı, sadece öğretmek için değil bireysel öğrenme için de kullanılabilir oluşudur. Uygulamada yer alan hazır çalışma setlerinden kullanabildiği gibi öğretmenin kendi sınıf ihtiyacına göre bir set oluşturabilmesini de mümkün kılar. Yeni çalışma seti oluştur bölümünde seti isimlendirdikten sonra Word, Excel gibi dosyalardan hazır sorular aktarılabilir veya sorular tek tek alt kısma yazılabilir.

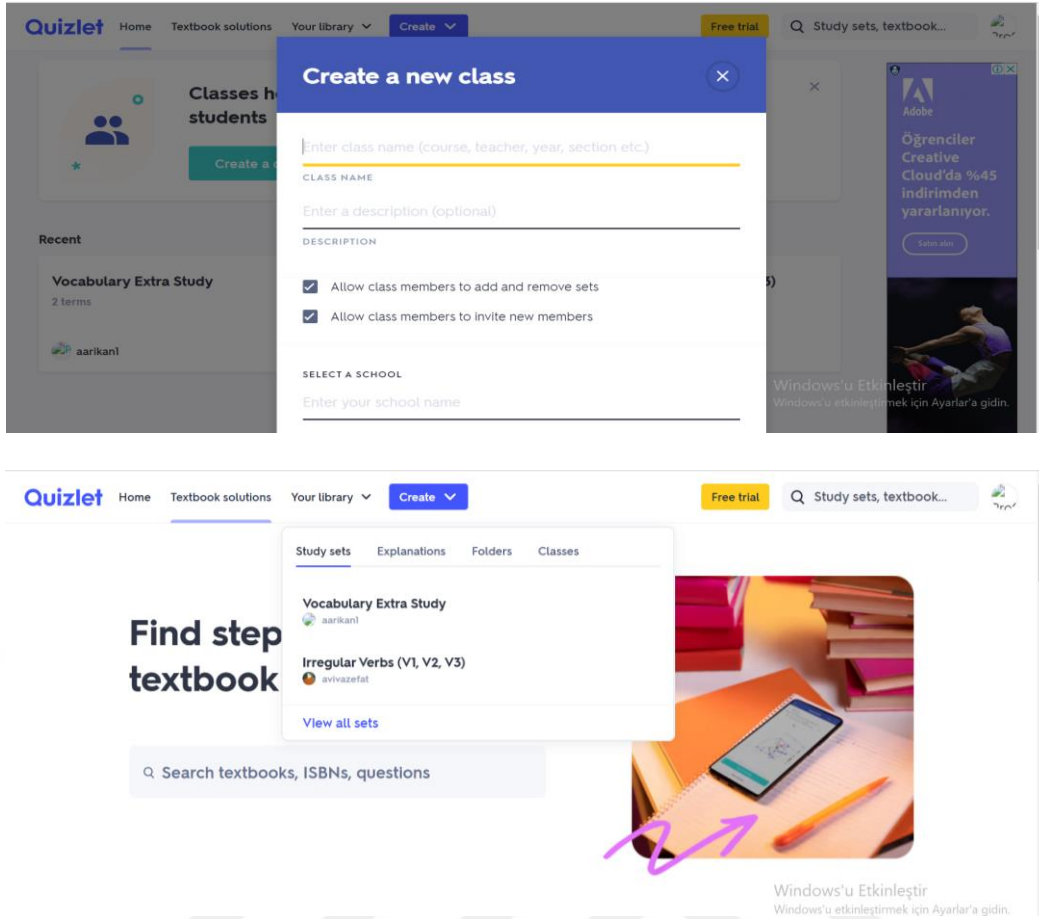


Şekil 87: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-10

Quizlet sayesinde bir tanım, resim, şema veya grafik ile bilgi bir bütün olarak verilir. Hazırlanan setler kelimelerin, dilbilgisi kalıplarının ...vs uzun süreli hafızada kalması için arkalı önlü tasarlanmış kartlardan oluşur. Bu nedenle terim ve tanımlar kısa, hatırlanması kolay olmalıdır. Öğrencilere yardımcı olmak veya bilginin daha kalıcı olması için kelime ve tanımları hatırlamayı kolaylaştırıcı resim ve şema eklendikten sonra bu quizler öğrencilerle sınıf yaratılarak paylaşılabilir.



Şekil 88: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-10



Şekil 89: Kelime Becerisi Dijital Uygulamaları-10

DİLBİLGİSİ: ÖRNEKLER

Zenginleştirilmiş Eğitimde Dilbilgisi Öğretiminin Önemi ve Kazandırılması

Görsel teknikler (resimler, filmler, oyunlar, rol oynama) öğrencilerin sunulan materyali anlamlı bir şekilde ilişkilendirmelerine yardımcı olurlar. Görsel yardımlar aracılığıyla dil bilgisi öğretmek, eş zamanlı olarak diğer dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı da geliştirmeye yardımcı olur. Dil bilgisi öğretimi, dil öğretiminin en zor konularından biridir. Etkili öğrenme için bağlam temelli dilbilgisi önemli bir yer tutar.

Yeni dilbilgisi yapılarının nasıl kullanıldığını algılama fırsatına sahip olacakları için dilbilgisinin bağlam içinde öğretilmesi öğrenciler için daha motive edicidir. Dilbilgisi kuralları bir bağlamda verilirse daha kolay hale gelir. Etkili bir dil kullanıcısı olmak, özellikle 2.yabancı dil kullanıcısı olmayı, dilbilgisi hakkında daha fazla bilgi sahibi

olmayı, farkında olmayı ve dili doğal ortamlara yakın ortamlar yaratarak öğrenmeyi gerektirmektedir. Bunlar, öğrencilerin konuşma ve yazma performanslarında daha iyi ve daha net cümleler kurmalarına yardımcı olur.

Dilbilgisi Becerisi zenginleştirilmiş eğitim dijital araçları ve uygulamaları

KARLOTTA-S.BLOGSPOT.COM: Öğrencilerin dilbilgisini uygun bağlamlarda görebilecekleri ve bu yapıları dört dil becerisi ile birleştirebildikleri film segmentleri içerir. Öğretmenler için baştan sona ders planı, bastırılabilir çalışma kağıtları ve cevap anahtarları içeren sitede, video etkinliklerinin nasıl hazırlanacağına dair ipuçları da içermektedir. Site, öğretmenler için hedef dilbilgisi yapısının bir bağlam içinde verildiği 2-3 dk.'lık film sahneleri ve hangi dilbilgisi yapısı için hangi film segmentlerinin uygun olduğuna dair kılavuzluk yapmaktadır. Öğrencilerin hedef yapıyı bağlam içinde tanımlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olmaktadır.

The image displays two screenshots from the website karlotta-s.blogspot.com. The top screenshot shows a 'MOVIE SEGMENT' titled 'While you were Sleeping: Reported Speech'. It includes a video player and a list of related movie segments. The bottom screenshot shows a 'Worksheet' for the same segment. The worksheet is divided into two columns. The left column lists 10 questions for students to answer, and the right column provides a template for rewriting sentences using reported speech. The worksheet also includes a small image of the movie 'While You Were Sleeping' and a list of related movie segments.

karlotta-s.blogspot.com

MOVIE SEGMENT

While you were Sleeping: Reported Speech

Worksheet

LUCY (SANDRA BULLOCK)

A DOCTOR

A NURSE

A POLICE OFFICER

1) WILL YOU MARRY ME? _____

2) ARE YOU OKAY? _____

3) THERE'S A TRAIN COMING AND IT'S FAST. _____

4) ARE YOU FAMILY? _____

5) SHE'S HIS FIANCÉE. _____

6) I NEED TO ASK YOU A FEW QUESTIONS. _____

7) HE IS IN A COMA. _____

8) HE WAS PUSHED FROM THE PLATFORM AT THE TRAIN STATION. _____

9) SHE JUMPED ON THE TRACKS. _____

10) SHE SAVED HIS LIFE. _____

NOW REWRITE THE SENTENCES, USING REPORTED SPEECH

EX: 1) LUCY ASKED IF HE WOULD MARRY HER.

2) LUCY ASKED IF HE WAS OKAY.

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____

While You Were Sleeping

Related Movie Segments

How Star Trek Into Darkness Should Have Ended

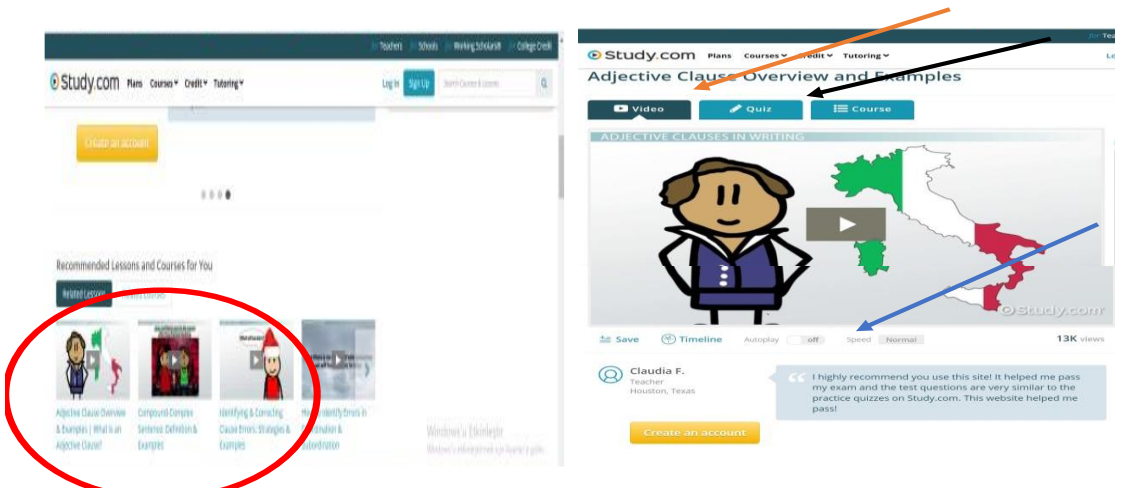
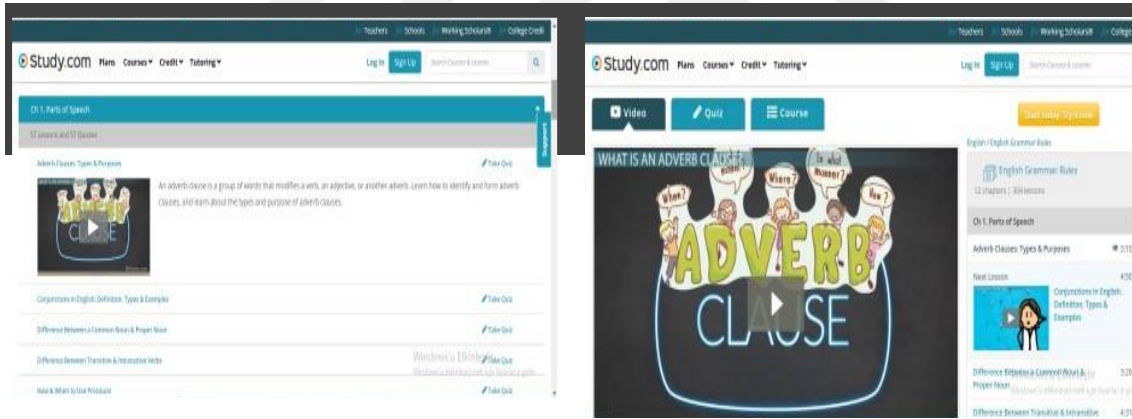
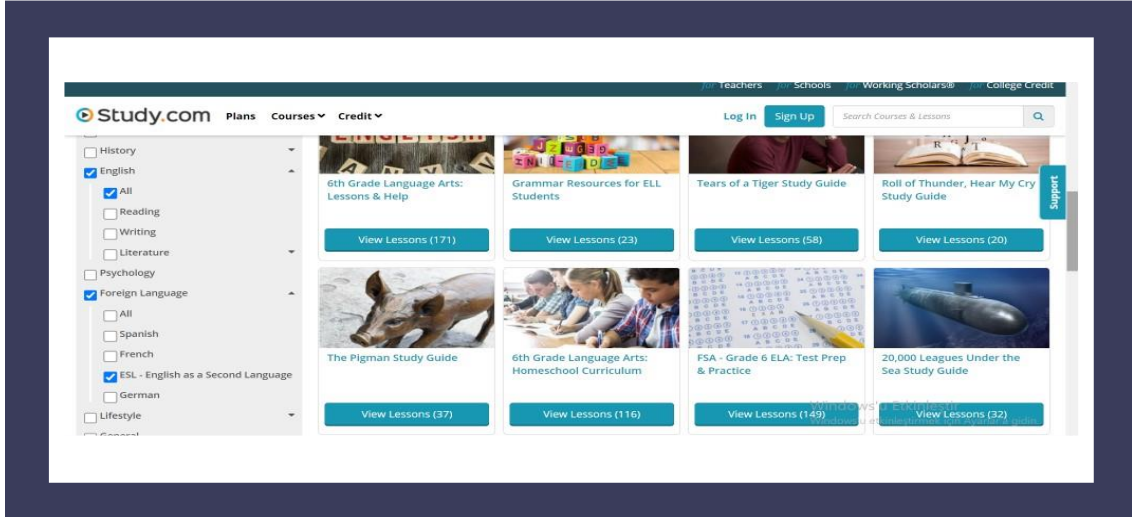
Transformers 4 Character Mixte

JJ Abrams Admits to Len Flare Addiction

The H

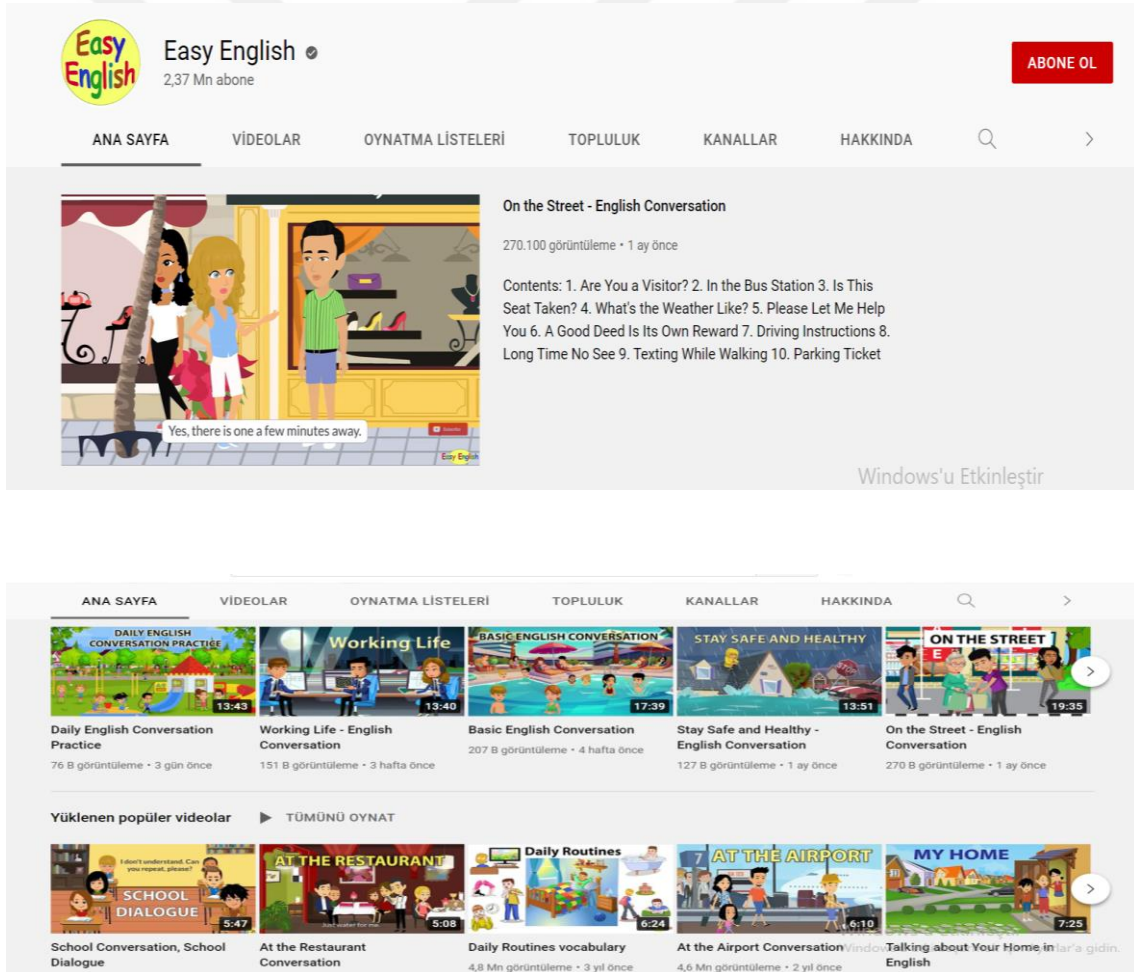
Şekil 90: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-1

STUDY.COM: Site öğrencilere ve öğretmenlere alternatifler sunarak, zamirler, edatlar vb. gibi gramerin farklı bölümlerini öğretmek ve öğrenmek için kurslar ve alıştırmalar sunmaktadır. Ayrıca öğrencilere dilbilgisi kalıplarını, dilbilgisi açısından doğru cümlelerin nasıl yazılacağını öğretmek için eğlenceli oyunlar içerir.



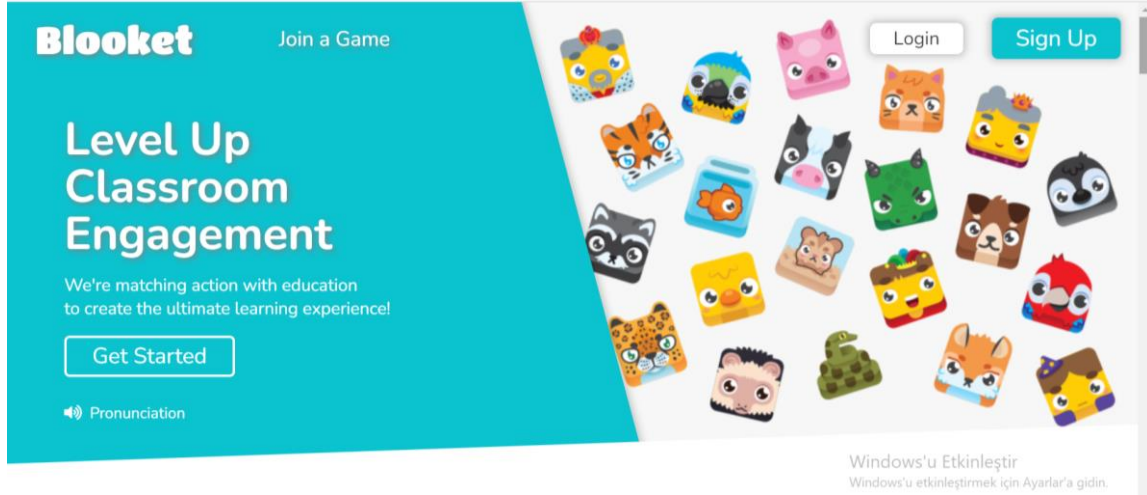
Şekil 91: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-2

EASY ENGLISH: Öğrencilerin animasyon Youtube ortamında videolar izleyerek, dilbilgisini ve kelime bilgisini geliştirebilecekleri bir sitedir (Kaygısız, 2021). Videolar 5dk-20dk arasında değişmekte ve İngilizce alt yazılar sayesinde öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmaktadır. Günlük yaşamda farklı ortamlarda (okul, otobüs durağı, iş yaşamı, havaalanı, lokanta...vs) geçen diyalogları İngilizce'nin zenginleştirilmiş ortamlarında sunarak, sık kullanılan kalıp ve cümlelerin öğrenciler tarafından kolay öğrenilmesine fayda sağlar. Öğrencilerin videoları durdurup, tekrar tekrar dinlemelerine ve sınıf içinde bu diyalogları kullanmalarına, role-play etkinliği olarak uygulamalarına fırsat vermektedir (Easy English, 2022).



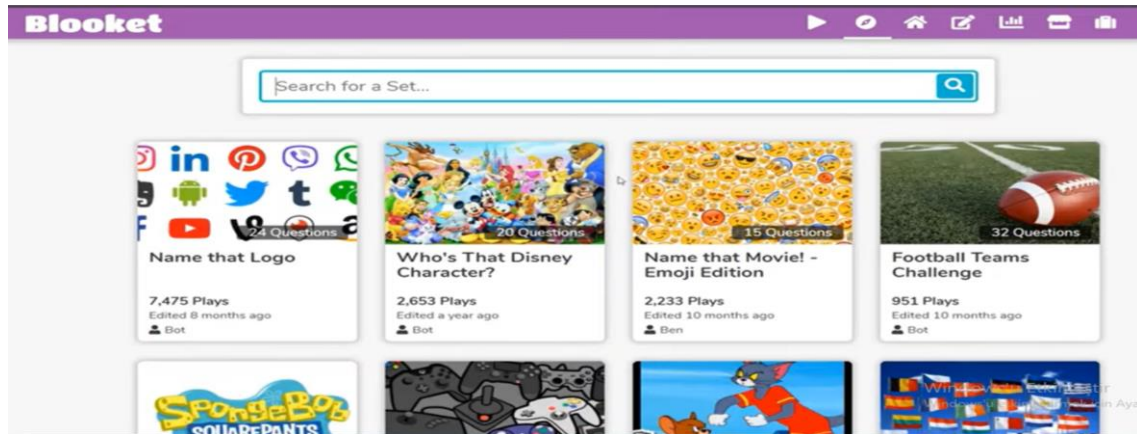
Şekil 92: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-3

BLOOKET.COM: Blooket öğrencilerin öğrendikleri yapıları, kelimeleri tekrar edebilecekleri ve pratik yapacakları bir uygulamadır. Öğrencinin derse olan ilgi ve katılımını artıran bir ortam sağlar.

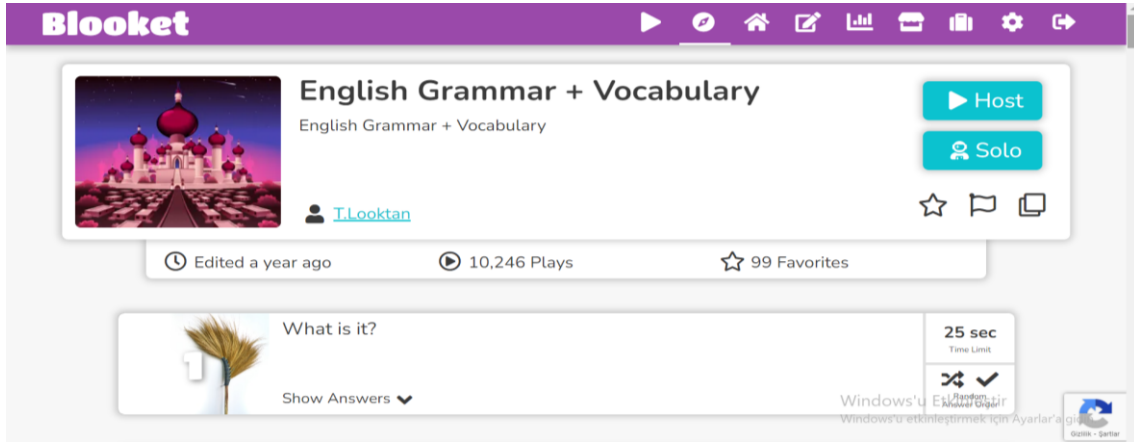


Şekil 93: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-4

Öğretmenin soru setlerini oluşturabildiği veya hazır olan soru setlerinden birini ‘discover set’ başlığıyla seçebileceği bir imkân vermektedir. Öğrenciler tarafından severek oynanan, resim ve soruların eşleştirildiği ve 4 seçenek arasından doğru cevabın bulunması hedeflenen, Kahoot uygulamasına benzerlik gösterdiği düşünülen, bu uygulama farklı özellikleri ile Kahoot’dan daha ilgi çekicidir. Öğretmen anahtar kelimeler ile hazır setlerden oluşan bir set seçebilir.

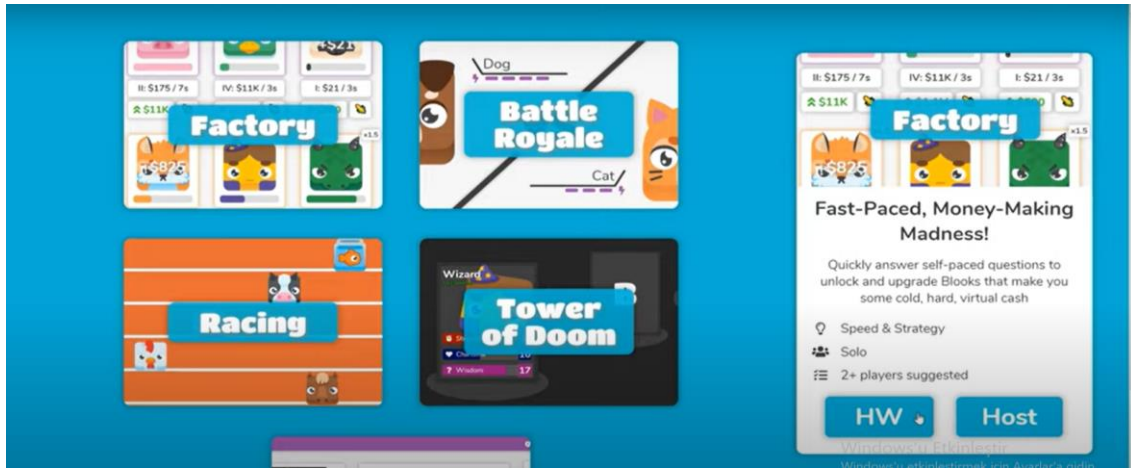


Şekil 94: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-4



Şekil 95: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-4

Blooket’da Kahoot’dan farklı olarak Host seçeneği altında farklı oyun modları yer almaktadır. Tower Defense modunda öğrenciler cevapları kullanarak, kulelerini kurup düşmana karşı savunmaya çalışırlar. Gold Quest’te ise öğrenciler, sorulara cevap vererek sandıklar içindeki altınları kazanmaya ve diğer oyuncularından almaya çalışırlar. Cafe seçeneğinde yine soruları cevaplayarak kafeyi daha iyi bir duruma getirmek ve malzeme stoklarını belli bir seviyede tutmaya çalışırlar. Racing oyun modunda ise soruları cevaplayarak diğer yarışmacılarla yarışarak final çizgisine ulaşmaya çalışırlar.



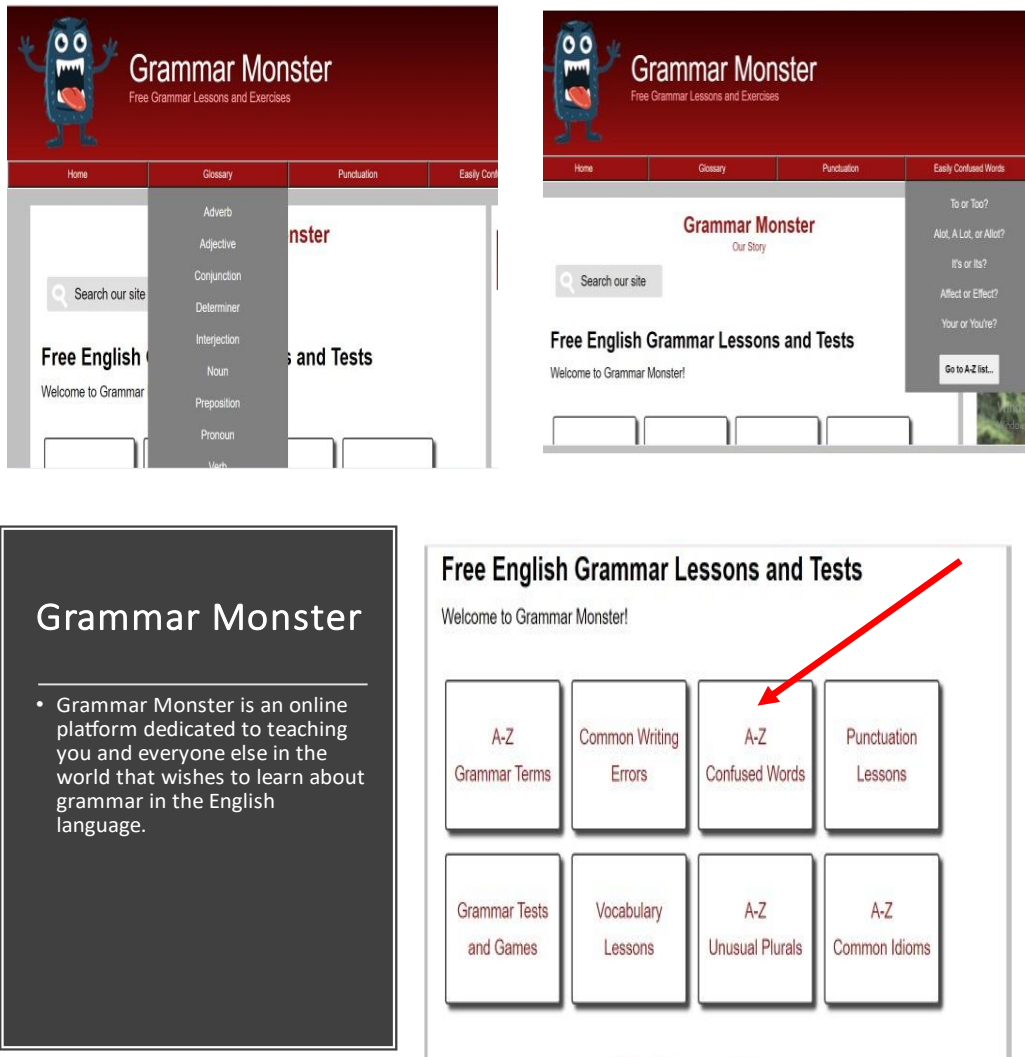
Şekil 96: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-4

Öğrencilerin geç girebilmesi, farklı isimlerle oyuna girebilmesi ve soru sayısı öğretmenin tercihinə bağlıdır. Kişiler arası rekabet diğer öğrenciyi sorunun puan değeri ile geçmesi

gibi özelliklerle eğlenceyi artırır. Sonunda öğrenci başarısı ile ilgili istatistik bilgileri hem öğretmene hem de öğrenciye verilmektedir.

GRAMMAR MONSTER.COM: Grammar Monster İngilizce’de dilbilgisini öğrenmek isteyen herkese uygun bir platformdur. Sık yapılan dilbilgisi hataları, deyimler, kelime testleri, dilbilgisi oyunları ve testleri, en çok karıştırılan kelimeler...vb etkileşimli oyunlar ve aradaki farkları örnek cümlelerle gösteren slaytlar ile anlatılmaktadır. Dilbilgisi konularını açıklayan videolar, ardından her dilbilgisi konusu ile ilgili etkileşimli oyunlar sunmaktadır.

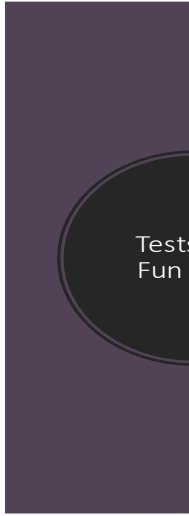
GRAMMAR-MONSTER.COM



Şekil 97: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-5

Video Lessons

Lesson and Test	Video Lesson
Adjectives	
Adverbs	
Conjunctions	
Determiners	
Interjections	
Nouns	

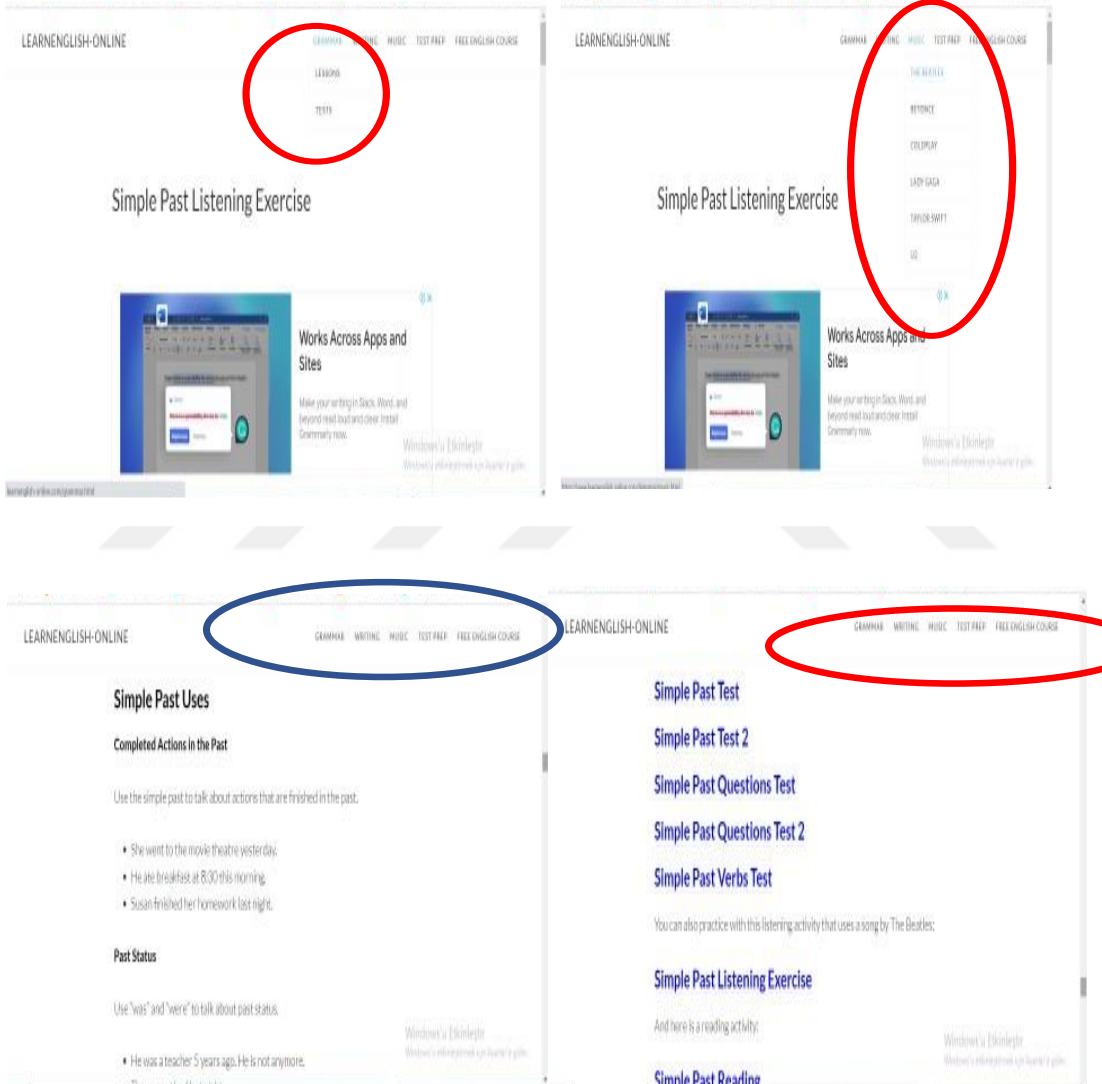


Şekil 98: Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-5

LEARNENGLISHONLINE.COM: Dilbilgisi konularını diğer dil becerileri ile birleştirerek sunan, ders planlarıyla öğretmenlere rehberlik eden bir sitedir. Tüm dilbilgisi konularına ait linkler veren site, bu yapıların içinde geçtiği popüler şarkılar da dahil olmak üzere dinleme, okuma ve yazma becerilerini dilbilgisi ile entegre eden alıştırmalar ve testlerle donatılmıştır. Dilbilgisini, bağlam içinde, zenginleştirilmiş ortamda vermeyi hedeflemektedir.

<https://www.learnenglish-online.com/>

- It is a website that offers students from all over the world with an easy means to learn one of the most commonly used languages in the world.

The image displays four screenshots of the LearnEnglish-Online website, illustrating various digital applications for learning English grammar, specifically the Simple Past tense.

- Top Left Screenshot:** Shows the 'Simple Past Listening Exercise' page. The 'LEARN' and 'TEST' buttons in the top navigation bar are circled in red.
- Top Right Screenshot:** Shows the 'Simple Past Listening Exercise' page. The 'THE BEATLES', 'RESONANCE', 'CELEBRITY', 'LADY GAGA', 'TAYLOR SWIFT', and 'LO' links in the top navigation bar are circled in red.
- Bottom Left Screenshot:** Shows the 'Simple Past Uses' page. The 'GRAMMAR' button in the top navigation bar is circled in blue.
- Bottom Right Screenshot:** Shows the 'Simple Past Test' page. The 'FREE ENGLISH COURSE' button in the top navigation bar is circled in red.

Şekil 99:Dilbilgisi Becerisi Dijital Uygulamaları-6

5. HAFTA: (GRUP PAYLAŞIMLARI-GÖZLEM FORMU ÇALIŞMASI)

Eğitimin son haftası, grup paylaşımlarına ve gözlem formu çalışmasına ayrılmıştır. Öğretmenlere, dijital araçlarla zenginleştirilmiş eğitim ve dil becerileri özelinde neler öğrendikleri, her dil becerisinde yabancı dil ders ortamlarını nasıl zenginleştirilebilecekleri soruları yöneltmiştir. Zenginleştirilmiş Eğitim Öğelerinin (İçerik, Etkileşim ve Öğrenme Ortamı) ve Dil Becerilerinin (Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma, Dilbilgisi ve Kelime) dijital araçlarla zenginleştirilmiş yabancı dil ortamlarında kullanıldığı zaman ne gibi yansımaları olabileceğine dair fikir alışverişi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından zenginleştirilmiş eğitimin ve buna dayalı dil becerilerinin özellikleri derlenerek hazırlanan gözlem formu maddeleri eğitimin son haftasında tek tek tartışılmıştır. Zenginleştirilmiş Eğitim özellikleri, gözlem formunda Eğitim Öğeleri, Dil Becerileri ve dersin hedef gözlem noktası seçilerek, “gözlemlenmedi”, “gözlemlendi” ve “geliştirilmeye ihtiyaç var” kategorilerinde gözlemlenebilir şekilde somutlaştırılmıştır (EK.12). Bu şekilde hizmet içi eğitimin daha kalıcı olması ve alana katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Session WRAP UP	FINAL SESSION: REVIEW AND WRAP UP
What is your biggest take away from this seminar? Feedback and suggestions: What did you like? How are you planning to use them in your classes? Which activities and in which levels? How do you think enriched education elements can be observed in the class?	



Şekil 100: Öğretmen Grup Paylaşımları

Hizmetiçi Eğitimin son bölümünde ayrıca öğretmenlere her hafta kendi gruplarında geribildirim için toplanılacağı bilgisi verilmiş, etkinliklerin hangi seviyelerde ve kitabın hangi bölümünde kullanılabileceği tartışılmış, öğretmenlerin en çok beğendiği etkinlikler ve nedenleri üzerinde durulmuştur. Küçük gruplar halinde zenginleştirilmiş eğitim öğelerinin yer aldığı ve dil becerileri odaklı etkinliklerin uygulandığı yabancı dil ortamlarında hangi özelliklerin olması gerektiği ve uygulama sürecinde katılımcılar açısından dikkat edilmesi gerekenler üzerinde durulmuştur

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan zenginleştirilmiş eğitim gözlem formu öğretmenlerle paylaşılmış, hizmetiçi eğitimde zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi kazandırmayı hedefleyen etkinlikler dikkate alınarak katkıda bulunmak istedikleri yerler sorularak gözlem formunun son hali verilmiştir (EK.13)

Öğretmenlerden uygulama döneminde 5 haftalık Hizmetiçi Eğitim boyunca öğrenmiş oldukları dil becerileri etkinliklerinden, öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve seviyesine uygun olan her temel ve alt beceri için en az iki tane etkinlik seçip, mevcut program içinde uygulamaları istenmiştir. Gözlem formu eğitime katılan her öğretmen ve zümre başkanı ile paylaşılarak, sınıf içinde bu etkinliklerin uygulanması sırasında zenginleştirilmiş öğrenme tecrübeleri dikkate alınarak, gözlem formunun tercih edilen alan ile ilgili

bölümünün (Part 1 veya Part 2) gözetmen ve ders sonunda öğretmen tarafından doldurulması istenmiştir.

ÖĞRETMEN ÖZ DEĞERLENDİRME-ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME GÖZLEM FORMU (EK.13)

PART 1

 BAHÇEŞEHİR COLLEGE		Grade	
2021-2022 ACADEMIC YEAR			
LESSON OBSERVATION FORM			
FOCUS OF OBSERVATION: ENRICHED EDUCATION ELEMENTS & LANGUAGE SKILLS (			
PART 1: ENRICHED EDUCATION ELEMENTS			
CONTENT	YES (Observed)	NO (Not observed)	NI (Needs Improvement)
There was enough variety in the lesson in terms of materials.			
English lessons enable the student to make a choice according to his/her own interest.			
English lessons allow students to learn at their own level and learning pace.			
Lessons allow students to take responsibility for their own learning and take an active role.			
INTERACTION			
Lesson includes multiple forms of interaction (teacher-student, student-student, student-content, book content-educational online content).			
Each student participates into the lesson directly or indirectly.			
Students are the focus point of the learning environment and process.			
English lessons allow students to learn the language interactively, both by themselves and in a group.			
LEARNING ENVIRONMENT			
Every student was involved in the learning environment.			
Lesson allows students to learn the language interactively.			
There is less anxiety experienced by the students.			
Teacher maintains a good rapport with sts providing positive, effective feedback.			
The parts you liked most:			
Things to reconsider:			

Şekil 101:Gözlem Formu Çalışması

PART 2:

ENRICHED LANGUAGE SKILLS			
	YES (Observed)	NO (Not observed)	NI (Needs Improvement)
LISTENING			
Interactive activities make the students active listeners.			
Students have an opportunity to record their own voices in listening activities and share them			
The students can choose the subject they are interested in.			
Teacher can arrange the level of the audio file to be listened to according to the level of the students.			
SPEAKING			
Speaking is developed with interactive activities			
Teacher shares his/her own expectations with students before they share a video or an audio recording.			
Students can express their comments and ideas via video recording, audio recording before or after the lesson.			
Speaking is integrated with other skills to facilitate and improve English language learners' communicative competence.			
READING			
Interactive activities make the students active readers.			
Current news, non-fictional real reading texts are used in English classes to diversify reading skills and to increase interest.			
In English reading lessons, each student can take responsibility and follow his/her own learning.			
English reading lessons allow students to access reading texts at individual reading levels and different difficulty levels.			
WRITING			
Writing skills are improved with interactive activities.			
The student develops with his/her creativity and shares the text he/she writes with visuals and sound recordings.			

Şekil 102:Gözlem Formu Çalışması

Uygulama sınıflarda ortalama 4 hafta sürmüş, sınav dönemine gelen hafta için öğretmenlere ek süre verilmiştir. Uygulama sonunda öğretmenlerle ‘öğretmen son sormacası’ ve ‘öğrenci son sormacası’ link olarak paylaşılmıştır. Değerlendirmeye hem ön hem de son sormacada adı geçen, öğrencileri bu uygulamaya katılan, sınıfına gözetmen gelen ve dersi kendisi tarafından öz değerlendirme yoluyla değerlendiren öğretmenler alınmıştır. Öğrenci sormacalarında ise, öğretmen kontrolünde, ön sormacaya, uygulamaya ve son sormacaya katılan öğrenciler değerlendirmeye alınmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında digital uygulamalarla zenginleştirilmiş yabancı dil derslerinin öğretmen ve öğrencilerin zenginleştirilmiş eğitim üzerine biliş ve inanışlarına, yabancı dil ortamında zenginleştirilmiş öğrenme tecrübelerine olan etkisine ilişkin bulgulara ve yorumlamalara yer verilmiştir. Nicel çözümleme yolları kullanılan bu tezde veriler, ön ve son sormaca verileri ve toplanan gözlem raporları ile sınırlandırılmıştır. Verilere ilişkin yorumlar değerlendirilirken, öğretmenlerden alınan isim bilgileri karşılaştırılmış ayrıca gönderilen gözlem formları değerlendirilmiştir. Ön veya son sormacayı almayan öğretmenler değerlendirilmeden çıkarılmıştır. Öğrencilerin sormacada isim bilgisi alınmamış ancak ders öğretmenlerinden ön sormacayı alan, uygulamaya katılan öğrencilerine son sormacayı uygulamaları istenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler şehir, kademe, okul türü, seviye...vb bilgileri içeren demografik bilgilere göre karşılaştırılmıştır.

5.1. Ön- Sormaca ile Son- Sormaca Bölümleri

Lise ve Ortaokul 1. Yabancı Dil öğretmenlerinin Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik bilişleri ile Bölüm 2: "Demografik Bilgiler" (cinsiyet, yaş ortalaması, uyruk, eğitim durumu, eğitim verilen kademe, görev yaptığı bölge, eğitim verdiği sınıf seviyesi, mesleki tecrübesi, ders türü), Bölüm 3: "Eğitim Öğeleri (İçerik, Etkileşim ve Ortam)" ve Bölüm 4: "Dil Becerileri (Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Kelime-Dilbilgisi)" açısından, Hizmetiçi Eğitim öncesinde ve sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerine uygulanan ön sormaca ve son sormaca bulguları Tablo 4-17'de tablolar eşliğinde tek tek sunulmuş ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Öğretmen Demografik Bilgileri

Lise ve ortaokul 1. yabancı dil öğretmenlerinin Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ve Dijital Uygulamalar ile desteklenmiş Yabancı Dil Eğitimi'ne yönelik bilişleri ile cinsiyet, yaş ortalaması, uyruk, eğitim durumu, öğretim verdiği kademe, görev yaptığı bölge, sınıf seviyesi, öğretmenlik tecrübesi, ders türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna yanıt bulmak için verilen sormaca sonucunda öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4: İngilizce öğretmenlerinin demografik verilerinin dağılımı

		N	%
Şehir	İstanbul	12	24.49
	Antalya	7	14.29
	Ankara	5	10.2
	Diğer	25	51.02
Cinsiyet	Kadın	35	71.43
	Erkek	14	28.57
Yaş	21-30	16	32.65
	31-40	27	55.11
	41-50	6	12.24
Uyruk	Türk	37	75.51
	Yabancı	12	24.49
Eğitim Seviyesi	Üniversite Mezunu	38	77.55
	Lisansüstü	9	18.37
	Doktora	2	4.08
Eğitim Verilen Kademe	Ortaokul	34	69.39
	Lise	15	30.61
Görev Bölgesi	Akdeniz	10	20.41
	Ege	4	8.16
	Marmara	18	36.73
	Doğu Anadolu	5	10.2
	Güneydoğu Anadolu	4	8.16
	İç Anadolu	8	16.33
Eğitim Verilen Sınıf Seviyesi	5. sınıf	20	40.82
	6. sınıf	7	14.29
	7. sınıf	3	6.12
	8. sınıf	3	6.12
	Hazırlık	2	4.08
	9. sınıf	2	4.08
	10. sınıf	8	16.33
	11. sınıf	4	8.16
	12. sınıf	0	0.00
Mesleki Deneyim	2-4 yıl	8	16.33
	5-7 yıl	18	36.73
	8-10 yıl	3	6.12
	11-15 yıl	14	28.57
	15'ten fazla	6	12.24
İngilizce Ders Türü	Ana (Core) İngilizce	33	67.35
	(ExtraBeceri)Extension İngilizce	16	32.65

Tablo 4'te 1. Yabancı Dil -İngilizce Öğretmenlerinin sormacanın demografik bölümüne verdikleri yanıtlarının dağılımı verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %71,43'ünü kadınlar, %28,57'sini ise erkekler meydana getirmektedir. İngilizce Öğretmenlerinin %24,49'u İstanbul'da, %14,29'u Antalya'da, %10,2'si Ankara'da, geri kalanı ise diğer şehirlerde yaşamaktadır. Yaş grupları arasında 31-40 yaş grubu %55,11'lik oran ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Katılımcıların %75,51'i Türk vatandaşı, %24,49'u ise yabancı uyrukludur. Üniversite mezunları çoğunluk ile katılımcıların %77,55'ini meydana getirmektedir. Öğretmenlerin %69,39'u ortaokul seviyesinde, %30,61'i Lise seviyesinde eğitim vermektedir. Görev bölgeleri bakımından Marmara Bölgesi %36,73'lük oran ile en yüksek orana sahiptir. Öğretmenlerin çoğunluğu %40,82 ile 5. sınıflara eğitim vermektedir. Mesleki deneyim bakımından, 5-7 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler %36,73'lük kesim ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Katılımcıların %67,35'inin branşı Core İngilizce yani ana ders, %32,65'inin ise Extension İngilizce diğer bir deyişle Extra beceri genelde konuşma dersidir.

Tablo 5: Puanların İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları şehirlere göre karşılaştırılması

		İstanbul		Ankara		Antalya		Diğer		F	P
		ort.	ss.	ort.	ss.	.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	11.17	2.55	12.14	2.12	11.40	3.85	12.44	1.98	0.899	0.449
	3b Etkileşim	11.75	1.96	12.86	1.57	13.40	1.82	13.16	1.77	1.884	0.146
	3c Ortam	11.33	2.87	12.00	2.58	11.40	4.34	12.24	2.74	0.313	0.816
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	34.25	7.23	37.00	5.63	36.20	9.78	37.84	5.86	0.809	0.496
	4a Dinleme	9.75	2.99	11.00	2.45	10.40	3.58	11.60	2.63	1.253	0.302
	4b Konuşma	11.42	2.31	12.57	1.81	10.60	3.91	12.24	2.30	0.973	0.414
	4c Okuma	11.00	2.83	11.57	2.44	11.00	3.54	12.72	2.01	1.727	0.175
	4d Yazma	11.75	2.60	11.86	2.91	11.80	4.55	12.44	2.10	0.248	0.862
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.00	1.76	11.71	2.21	11.60	2.88	12.56	2.35	0.470	0.705
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	55.92	10.72	58.71	8.98	55.40	17.14	61.56	10.14	0.953	0.423
Son sormaca	3a İçerik	11.25	2.45	12.14	1.07	11.20	2.39	12.96	2.01	2.348	0.085
	3b Etkileşim	12.17	2.29	13.00	2.00	13.60	1.52	13.40	1.47	1.465	0.237
	3c Ortam	11.75	2.53	12.14	1.77	13.40	1.95	12.72	1.84	1.041	0.384
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	35.17	6.67	37.29	4.31	38.20	4.27	39.08	4.70	1.580	0.207
	4a Dinleme	11.00	3.02	12.00	1.73	12.80	2.28	12.52	2.38	1.170	0.332
	4b Konuşma	11.67	2.19	13.29	1.70	14.00	1.00	13.44	1.73	3.247	0.030
	4c Okuma	11.92	2.02	13.00	2.00	13.20	1.79	13.24	1.96	1.290	0.289
	4d Yazma	11.58	1.98	12.29	2.63	12.80	2.95	13.40	1.76	2.206	0.100
	4e Kelime-Dilbilgisi	11.75	2.70	12.86	1.95	14.00	2.24	13.32	1.99	1.803	0.160
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	57.92	10.83	63.43	9.14	66.80	7.05	65.92	8.64	2.272	0.093

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının katılımcıların görev yaptıkları şehirlere göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; görev yapılan şehir grupları arasında 4. bölüm “Dil Becerileri” Konuşma son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre, İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin Konuşma son sormaca puanları diğer şehirler grubundaki Ankara, Antalya ve diğer şehirlerdeki öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 6: Puanların İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

		Kadın		Erkek		T	P
		ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	11.94	2.20	12.07	2.81	-0.171	0.865
	3b Etkileşim	12.80	1.80	12.79	2.04	0.024	0.981
	3c Ortam	11.94	2.87	11.79	2.97	0.172	0.865
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.69	6.22	36.64	7.67	0.020	0.984
	4a Dinleme	10.97	2.55	10.86	3.51	0.127	0.899
	4b Konuşma	11.91	2.28	11.93	2.87	-0.018	0.985
	4c Okuma	11.74	2.55	12.50	2.41	-0.954	0.345
	4d Yazma	11.86	2.85	12.79	1.63	-1.142	0.259
	4e Kelime-Dilbilgisi	11.97	2.15	12.79	2.36	-1.166	0.250
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	58.46	10.53	60.86	12.11	-0.691	0.493
Son sormaca	3a İçerik	12.09	2.13	12.64	2.24	-0.814	0.420
	3b Etkileşim	13.09	1.85	13.00	1.75	0.148	0.883
	3c Ortam	12.60	1.94	12.14	2.28	0.708	0.483
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.77	5.05	37.79	5.98	-0.008	0.993
	4a Dinleme	12.06	2.42	12.21	2.72	-0.198	0.844
	4b Konuşma	13.11	1.73	12.86	2.41	0.419	0.677
	4c Okuma	12.86	1.82	12.93	2.43	-0.113	0.911
	4d Yazma	12.66	2.13	12.93	2.27	-0.396	0.694
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.89	2.23	13.07	2.40	-0.258	0.798
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	63.57	8.80	64.00	11.51	-0.141	0.889

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4” Dil Becerileri” puanlarının İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, cinsiyet grupları arasında Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4” Dil Becerileri” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > 0,05$).

Tablo 7: Puanların İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre karşılaştırılması

		21-30		31-40		41-50		F	P
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	12.00	3.16	11.93	1.98	12.17	1.72	0.025	0.975
	3b Etkileşim	12.75	2.02	12.93	1.80	12.33	1.86	0.252	0.779
	3c Ortam	11.75	3.59	11.96	2.65	12.00	1.90	0.031	0.970
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri								
	Toplam	36.50	8.36	36.82	5.90	36.50	5.01	0.013	0.987
	4a Dinleme	10.81	3.41	11.15	2.70	10.33	1.63	0.222	0.802
	4b Konuşma	12.13	3.12	11.78	2.28	12.00	0.63	0.118	0.889
	4c Okuma	12.06	3.07	12.00	2.20	11.50	2.59	0.113	0.893
	4d Yazma	11.94	3.19	12.41	2.14	11.33	2.88	0.476	0.624
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.63	2.19	11.96	2.24	12.17	2.40	0.438	0.648
	Bölüm 4 Dil Becerileri								
	Toplam	59.56	13.50	59.30	10.28	57.33	6.77	0.093	0.911
Son sormaca	3a İçerik	12.81	1.91	12.00	2.22	11.83	2.56	0.832	0.441
	3b Etkileşim	13.69	1.35	12.56	2.01	13.67	1.37	2.501	0.093
	3c Ortam	12.81	1.83	12.04	2.16	13.50	1.64	1.655	0.202
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri								
	Toplam	39.31	4.39	36.59	5.74	39.00	4.47	1.561	0.221
	4a Dinleme	13.13	1.82	11.33	2.72	12.83	1.94	3.169	0.051
	4b Konuşma	13.75	1.48	12.63	2.10	13.00	1.90	1.756	0.184
	4c Okuma	13.69	1.58	12.26	2.10	13.50	1.64	3.204	0.050
	4d Yazma	13.13	2.47	12.41	1.97	13.17	2.14	0.690	0.507
	4e Kelime-Dilbilgisi	14.06	1.48	12.15	2.48	13.50	1.64	4.354	0.019*
	Bölüm 4 Dil Becerileri								
	Toplam	67.75	7.23	60.78	10.12	66.00	8.76	3.150	0.052

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, yaş grupları arasında Bölüm 4 “Dil Becerileri” Kelime-Dilbilgisi son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, tüm yaş gruplarında yükseliş görülse de 21-30 yaş grubundaki katılımcıların Kelime-Dilbilgisi son sormaca puanlarının, 31-40 ve 41-50 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunda alt dil becerileri olarak kabul edilen Kelime-Dilbilgisi bölümünde görülen biliş düzeyinin yüksekliği, bu grubun, diğer gruplara göre, eğitim teknolojisine en yatkın, üniversiteyi yeni tamamlamış ve okul sınavlarında en çok yer alan alt dil becerilerinde teorikten çok verilen uygulamalı bilgilere

en çok ihtiyaç duyan ve bu bilgileri hemen uygulamaya geçirmeye hevesli bir yaş grubu oldukları şeklinde yorumlanabilir. Genç öğretmenlerin diğer dil becerilerine nazaran daha çok kelime-dilbilgisi alt becerilerini öncelemeleri dikkat çekmektedir. Ayrıca, bir kez daha yeni mezun genç öğretmenlere ve stajyer öğretmenlere üniversite eğitimi sonrasında yapılacak uygulamalı hizmetiçi eğitimin önemini ve alınan olumlu dönüşlerini göstermektedir.

Tablo 8: Puanların İngilizce öğretmenlerinin vatandaşlıklarına göre karşılaştırılması

		Türk		Yabancı		T	P
		ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sornaca	3a İçerik	12.19	2.21	11.33	2.77	1.095	0.279
	3b Etkileşim	13.00	1.78	12.17	1.99	1.370	0.177
	3c Ortam	12.32	2.75	10.58	2.94	1.875	0.067
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.51	6.20	34.08	7.30	1.594	0.118
	4a Dinleme	11.24	2.59	10.00	3.38	1.340	0.187
	4b Konuşma	12.16	2.30	11.17	2.76	1.240	0.221
	4c Okuma	12.30	2.41	10.92	2.61	1.689	0.098
	4d Yazma	12.27	2.62	11.67	2.50	0.701	0.487
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.62	2.05	10.92	2.31	2.430	0.019
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	60.60	10.40	54.67	11.75	1.663	0.103
Son sornaca	3a İçerik	12.43	2.26	11.67	1.78	1.071	0.290
	3b Etkileşim	13.22	1.86	12.58	1.62	1.055	0.297
	3c Ortam	12.62	2.02	12.00	2.09	0.919	0.363
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	38.27	5.42	36.25	4.61	1.159	0.252
	4a Dinleme	12.19	2.55	11.83	2.37	0.427	0.671
	4b Konuşma	13.16	1.89	12.67	2.06	0.771	0.444
	4c Okuma	13.00	2.01	12.50	1.93	0.755	0.454
	4d Yazma	13.03	2.05	11.83	2.29	1.705	0.095
	4e Kelime-Dilbilgisi	13.08	2.42	12.50	1.68	0.771	0.444
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	64.46	9.72	61.33	8.87	0.988	0.328

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının katılımcıların uyruklarına göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, Türk ve yabancı uyruklu katılımcılar arasında Bölüm 4 “Dil Becerileri” Kelime-Dilbilgisi ön sornaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre, Türk öğretmenlerin Kelime-Dilbilgisi ön

sormaca puanları, yabancı uyruklu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Bunun sebebinin, kurum içinde Kelime-Dilbilgisi bölümleri ile ilgili derslerin, Core- Ana ders öğretmeni olan Türk öğretmenler tarafından işlenmesi gösterilebilir.

Tablo 9: Puanların İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

		Üniversite		Lisansüstü		Doktora		F	P
		Mezunu							
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	<i>3a İçerik</i>	11.82	2.57	12.67	1.50	12.00	0.00	0.463	0.632
	<i>3b Etkileşim</i>	12.74	1.91	13.11	1.83	12.50	0.71	0.170	0.844
	<i>3c Ortam</i>	11.68	3.15	12.89	1.45	11.50	0.71	2.093	0.215
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri								
	Toplam	36.24	7.14	38.67	4.30	36.00	1.41	0.496	0.612
	<i>4a Dinleme</i>	10.68	2.98	11.67	2.12	12.50	2.12	0.755	0.476
	<i>4b Konuşma</i>	11.68	2.61	12.56	1.59	13.50	0.71	0.905	0.412
	<i>4c Okuma</i>	11.87	2.73	12.44	1.67	11.50	0.71	0.219	0.804
	<i>4d Yazma</i>	11.84	2.76	13.00	1.58	13.50	2.12	1.032	0.364
	<i>4e Kelime-Dilbilgisi</i>	12.16	2.26	12.11	2.32	13.50	0.71	0.348	0.708
	Bölüm 4 Dil Becerileri								
	Toplam	58.24	11.54	61.78	8.73	64.50	6.36	0.623	0.541
Son sormaca	<i>3a İçerik</i>	12.18	2.28	12.44	1.94	12.50	0.71	0.065	0.937
	<i>3b Etkileşim</i>	12.87	1.82	13.67	1.80	14.00	1.41	0.990	0.379
	<i>3c Ortam</i>	12.29	2.04	13.22	1.79	12.50	3.54	0.759	0.474
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri								
	Toplam	37.34	5.49	39.33	4.36	39.00	5.66	0.566	0.571
	<i>4a Dinleme</i>	12.05	2.58	12.22	2.39	12.50	2.12	0.042	0.959
	<i>4b Konuşma</i>	12.90	2.01	13.67	1.41	13.00	2.83	0.575	0.567
	<i>4c Okuma</i>	12.87	2.07	12.78	1.79	13.50	2.12	0.106	0.900
	<i>4d Yazma</i>	12.66	2.25	12.67	1.87	14.50	0.71	0.695	0.504
	<i>4e Kelime-Dilbilgisi</i>	12.92	2.39	13.11	1.90	12.50	2.12	0.063	0.939
	Bölüm 4 Dil Becerileri								
	Toplam	63.40	9.91	64.44	8.72	66.00	9.90	0.101	0.904

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre ANOVA ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, eğitim durumu grupları arasında Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 10: Puanların İngilizce öğretmenlerinin eğitim verdikleri kademeye göre karşılaştırılması

		Ortaokul		Lise		t	P
		ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	11.97	2.59	12.00	1.81	-0.040	0.968
	3b Etkileşim	12.77	1.99	12.87	1.55	-0.176	0.861
	3c Ortam	11.94	3.02	11.80	2.57	0.157	0.876
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.68	7.19	36.67	5.16	0.005	0.996
	4a Dinleme	10.74	3.05	11.40	2.23	-0.758	0.452
	4b Konuşma	11.82	2.65	12.13	1.92	-0.408	0.685
	4c Okuma	11.79	2.73	12.33	1.95	-0.690	0.494
	4d Yazma	11.85	2.84	12.73	1.79	-1.104	0.275
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.21	2.33	12.20	2.01	0.008	0.993
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	58.41	11.82	60.80	8.70	-0.701	0.487
Son Sormaca	3a İçerik	12.27	2.08	12.20	2.40	0.096	0.924
	3b Etkileşim	13.09	1.75	13.00	2.00	0.156	0.877
	3c Ortam	12.35	2.09	12.73	1.94	-0.600	0.551
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.71	5.36	37.93	5.22	-0.138	0.891
	4a Dinleme	12.29	2.54	11.67	2.38	0.812	0.421
	4b Konuşma	13.12	1.89	12.87	2.07	0.417	0.679
	4c Okuma	13.00	1.81	12.60	2.38	0.646	0.521
	4d Yazma	12.71	2.24	12.80	2.01	-0.140	0.889
	4e Kelime-Dilbilgisi	13.00	2.34	12.80	2.14	0.283	0.778
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	64.12	9.41	62.73	10.05	0.465	0.644

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının katılımcıların eğitim verdikleri kademeye göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, eğitim verilen kademeler arasında Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 11: Puanların İngilizce öğretmenlerinin görev bölgelerine göre karşılaştırılması

		Akdeniz		Ege		Marmara		Doğu Anadolu		Güneydoğu Anadolu		İç Anadolu		F	p
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	12.60	2.01	11.50	1.00	11.44	2.55	13.40	1.52	13.00	1.41	11.25	3.24	1.025	0.415
	3b Etkileşim	13.10	1.52	11.75	2.22	12.17	1.89	14.00	1.41	14.00	1.41	13.00	2.00	1.607	0.179
	3c Ortam	12.50	2.51	9.50	3.42	11.44	2.77	13.60	1.52	14.50	1.00	11.00	3.42	2.131	0.080
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri														
	Toplam	38.20	5.57	32.75	5.74	35.06	7.01	41.00	4.00	41.50	2.65	35.25	7.98	1.652	0.167
	4a Dinleme	11.50	2.37	10.25	2.63	10.11	3.08	13.60	1.34	12.50	2.38	10.00	2.78	1.923	0.110
	4b Konuşma	13.00	1.70	10.50	2.38	11.50	2.41	14.00	0.71	12.25	2.75	10.75	2.96	2.112	0.082
	4c Okuma	12.20	2.49	11.75	1.50	11.44	2.68	13.60	1.52	14.25	0.50	10.75	2.82	1.776	0.138
	4d Yazma	12.50	2.72	11.25	2.06	11.89	2.47	13.20	1.10	13.75	1.50	11.13	3.68	0.886	0.499
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.50	2.27	11.25	1.89	12.17	2.09	13.80	1.30	12.75	2.87	11.13	2.53	1.148	0.350
Son sormaca	Bölüm 4 Dil Becerileri														
	Toplam	61.70	9.46	55.00	8.04	57.11	11.17	68.20	5.22	65.50	9.54	53.75	13.19	1.846	0.124
	3a İçerik	12.60	1.35	12.00	2.58	11.78	2.49	14.00	1.41	13.75	1.26	11.13	2.03	1.875	0.119
	3b Etkileşim	13.20	1.69	12.50	1.73	12.56	2.09	14.20	1.30	13.75	0.96	13.25	1.83	0.891	0.496
	3c Ortam	11.90	1.66	12.00	1.63	12.06	2.44	13.80	1.64	13.75	0.96	12.88	1.96	1.181	0.334
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri														
	Toplam	37.70	3.95	36.50	5.45	36.39	6.56	42.00	3.94	41.25	2.63	37.25	3.88	1.353	0.261
	4a Dinleme	12.10	1.60	11.50	1.00	11.56	2.94	14.00	1.00	13.75	1.89	11.63	3.20	1.246	0.305
	4b Konuşma	13.40	1.78	12.25	1.71	12.28	2.19	14.20	1.30	14.00	1.41	13.50	1.69	1.496	0.211
	4c Okuma	13.30	1.89	13.25	1.71	12.44	2.12	13.60	1.95	13.75	1.50	12.25	2.25	0.715	0.616
	4d Yazma	12.90	2.38	13.75	1.50	12.06	2.10	14.00	1.41	14.25	0.96	12.00	2.51	1.570	0.189
	4e Kelime-Dilbilgisi	13.10	1.97	13.00	2.71	12.22	2.51	14.00	1.73	14.00	1.41	13.13	2.47	0.762	0.582
	Bölüm 4 Dil Becerileri														
	Toplam	64.80	8.61	63.75	6.02	60.56	11.03	69.80	6.61	69.75	6.70	62.50	9.78	1.202	0.325

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının katılımcıların görev bölgelerine göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, görev bölgeleri arasında Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).



Tablo 12: Puanların İngilizce öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıflara göre karşılaştırılması

		5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Hazırlık		9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		F	p
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	12.00	2.34	12.43	2.70	12.33	3.06	9.67	4.04	13.00	1.41	11.00	4.24	12.25	1.49	12.00	1.83	0.537	0.801
	3b Etkileşim	12.85	2.23	12.71	1.98	13.00	1.73	11.67	0.58	14.50	0.71	13.00	1.41	12.50	1.69	13.00	1.41	0.414	0.888
	3c Ortam	12.30	2.66	11.43	3.46	12.00	3.00	9.67	4.93	13.50	2.12	12.00	4.24	11.75	2.66	11.75	2.87	0.399	0.897
	Bölüm 3 Eğitim																		
	Öge.Toplam	37.15	6.92	36.57	7.72	37.33	7.51	31.00	9.54	41.00	2.83	36.00	9.90	36.50	5.15	36.75	5.25	0.426	0.880
	4a Dinleme	10.85	3.15	10.71	3.15	10.33	2.52	9.33	3.79	11.50	3.54	12.50	3.54	11.88	2.23	10.50	1.73	0.370	0.914
	4b Konuşma	12.15	2.16	11.86	3.18	11.67	2.52	9.00	4.36	12.50	2.12	12.50	2.12	12.00	2.51	12.50	0.58	0.682	0.686
	4c Okuma	11.95	2.56	12.00	3.37	11.67	0.58	9.67	4.04	12.00	2.83	12.00	4.24	12.38	1.77	13.00	1.41	0.455	0.861
	4d Yazma	12.25	2.40	11.57	3.36	10.67	1.53	10.00	5.29	13.50	2.12	12.00	4.24	12.63	1.60	13.50	1.29	0.739	0.641
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.40	2.33	11.43	2.76	12.33	2.52	11.67	1.53	11.50	4.95	13.00	2.83	12.38	1.85	12.50	1.29	0.225	0.977
Son sormaca	Bölüm 4 Dil Bec.																		
	Toplam	59.60	10.67	57.57	14.06	56.67	7.09	49.67	18.77	61.00	15.56	62.00	16.97	61.25	9.38	62.00	3.16	0.440	0.871
	3a İçerik	12.75	1.62	11.86	2.04	12.33	2.52	9.33	3.21	11.50	3.54	13.50	2.12	12.13	2.17	12.50	3.11	1.136	0.360
	3b Etkileşim	13.60	1.39	12.29	1.89	13.00	1.73	11.67	3.21	14.00	1.41	12.00	2.83	12.63	2.20	13.75	1.26	1.022	0.431
	3c Ortam	12.95	1.85	11.43	2.07	12.33	2.52	10.00	2.00	14.00	0.00	11.50	2.12	12.25	2.05	14.00	1.41	1.814	0.110
	Bölüm 3 Eğitim																		
	Öge.Toplam	39.30	4.14	35.57	5.65	37.67	6.66	31.00	7.55	39.50	2.12	37.00	7.07	37.00	5.76	40.25	4.79	1.387	0.237
	4a Dinleme	12.95	1.99	11.57	2.64	12.00	3.61	9.33	3.79	11.50	3.54	10.00	5.66	12.13	1.81	12.25	1.71	1.161	0.346
	4b Konuşma	13.35	1.76	13.00	2.65	12.67	2.08	12.00	1.00	13.50	0.71	12.50	3.54	13.00	2.14	12.75	2.22	0.238	0.973
	4c Okuma	13.30	1.49	12.71	2.56	12.33	2.52	11.67	0.58	13.50	2.12	11.50	4.95	12.38	2.39	13.75	1.50	0.641	0.719
	4d Yazma	13.35	1.81	11.71	2.93	12.67	2.08	10.33	2.08	12.50	2.12	12.50	2.12	12.38	2.13	14.25	1.50	1.395	0.234
	4e Kelime-Dilbilgisi	13.45	1.99	12.86	2.19	12.00	2.65	11.00	4.58	13.00	1.41	12.00	4.24	12.50	2.14	14.00	1.41	0.726	0.651
	Bölüm 4 Dil																		
	Bec.Toplam	66.40	7.79	61.86	11.75	61.67	12.58	54.33	8.14	64.00	9.90	58.50	20.51	62.38	10.03	67.00	6.98	0.859	0.547

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının katılımcıların eğitim verdikleri sınıflara göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, eğitim verilen sınıf grupları arasında Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 13: Puanların İngilizce öğretmenlerinin mesleki tecrübelerine göre karşılaştırılması

		2-4		5-7		8-10		11-15		15'ten fazla		F	P
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	12.50	3.16	11.78	2.51	12.33	3.06	11.93	2.09	11.83	1.47	0.144	0.965
	3b Etkileşim	12.88	2.30	13.00	1.65	13.67	1.53	12.71	2.13	11.83	1.33	0.618	0.652
	3c Ortam	12.50	3.30	12.00	2.91	12.67	3.21	11.36	3.23	11.67	1.37	0.265	0.899
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.88	8.58	36.78	6.51	38.67	7.77	36.00	6.91	35.33	3.50	0.220	0.926
	4a Dinleme	11.50	3.78	11.00	2.83	12.33	3.79	10.21	2.61	11.00	1.55	0.476	0.753
	4b Konuşma	12.63	2.67	11.94	2.86	12.00	3.00	11.57	2.31	11.67	0.52	0.241	0.913
	4c Okuma	12.88	2.30	12.22	2.67	13.00	2.00	11.29	2.67	11.00	2.00	0.910	0.466
	4d Yazma	13.50	1.51	11.83	2.77	12.33	2.31	11.86	2.96	11.67	2.42	0.698	0.597
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.88	2.36	12.56	2.15	13.00	2.65	11.50	2.35	11.50	1.76	0.889	0.479
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	63.38	10.81	59.56	12.08	62.67	13.05	56.43	11.10	56.83	5.88	0.648	0.631
Son sormaca	3a İçerik	13.13	1.36	12.44	2.50	13.33	2.89	11.57	1.83	11.50	2.17	1.092	0.372
	3b Etkileşim	13.50	1.60	13.17	2.20	13.67	1.53	12.64	1.78	12.83	0.98	0.408	0.802
	3c Ortam	13.50	1.51	12.17	2.31	13.00	2.65	12.00	2.04	12.83	1.33	0.892	0.477
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	40.13	3.98	37.78	6.53	40.00	7.00	36.21	4.64	37.17	2.04	1.079	0.413
	4a Dinleme	13.25	1.83	12.39	3.07	11.67	3.51	11.07	1.90	12.33	1.63	1.137	0.351
	4b Konuşma	13.88	1.25	13.50	2.04	13.33	2.08	12.29	2.13	12.17	1.17	1.567	0.200
	4c Okuma	14.25	1.17	12.94	2.21	13.00	2.65	12.14	1.99	12.50	1.22	1.568	0.200
	4d Yazma	13.75	1.28	12.94	2.46	13.67	2.31	11.93	2.16	12.17	1.60	1.254	0.302
	4e Kelime-Dilbilgisi	14.13	1.13	13.17	2.71	13.00	2.65	12.14	2.28	12.50	1.22	1.098	0.369
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	69.25	4.98	64.94	11.10	64.67	13.05	59.57	8.84	61.67	6.22	1.558	0.202

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının katılımcıların mesleki tecrübelerine göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, mesleki tecrübe grupları arasında Bölüm 3

“Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 14: Puanların İngilizce öğretmenlerinin İngilizce ders türüne göre karşılaştırılması

		Core		Extension		T	P
		ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	12.03	2.27	11.88	2.60	0.214	0.831
	3b Etkileşim	13.03	1.83	12.31	1.85	1.283	0.206
	3c Ortam	12.24	2.87	11.19	2.81	1.214	0.231
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.30	6.44	35.38	6.89	0.961	0.341
	4a Dinleme	11.15	2.65	10.50	3.18	0.756	0.453
	4b Konuşma	12.09	2.38	11.56	2.58	0.710	0.481
	4c Okuma	12.18	2.49	11.50	2.56	0.890	0.378
	4d Yazma	12.27	2.67	11.81	2.43	0.582	0.564
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.49	2.08	11.63	2.45	1.282	0.206
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	60.18	10.71	57.00	11.41	0.955	0.345
Son sormaca	3a İçerik	12.21	2.25	12.31	2.02	-0.151	0.880
	3b Etkileşim	13.06	1.90	13.06	1.65	-0.003	0.997
	3c Ortam	12.39	2.00	12.63	2.16	-0.370	0.713
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.67	5.37	38.00	5.20	-0.206	0.838
	4a Dinleme	12.00	2.57	12.31	2.36	-0.409	0.684
	4b Konuşma	13.06	1.94	13.00	1.97	0.102	0.919
	4c Okuma	12.85	2.03	12.94	1.95	-0.146	0.885
	4d Yazma	12.85	2.08	12.50	2.34	0.528	0.600
	4e Kelime-Dilbilgisi	12.94	2.49	12.94	1.77	0.003	0.998
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	63.70	9.79	63.69	9.26	0.003	0.997

Tabloda, Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanlarının katılımcıların branşlarına göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, ders türü grupları arasında Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim çalışması ardından Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim Öğelerine yönelik bilişleri ile Öğretmen Demografik Bilgileri ön ve son sormaca puanları açısından karşılaştırılmıştır. Demografik Bilgileri içeren Bölüm 2 ön ve son sormaca puanları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görev yaptıkları şehir, yaş ve uyruk kriterlerinde anlamlı fark gözlemlenirken, diğer kriterler olan, cinsiyet, eğitim durumu, eğitim verdiği kademe,

mesleki tecrübe, ders türü, eğitim verdiği sınıf seviyesi kriterlerinde ön ve son sormaca puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Verilerinin analiz sonuçlarına göre şehir, yaş ve uyruk kriterleri dışındaki demografik bilgilerin zenginleştirilmiş eğitim açısından öğretmen bilişi üzerinde sonuca etki eden, yordayıcı bir değişken olmadıkları ifade edilebilir.

5.1.2. Eğitim Öğeleri, Dil Becerileri Bölümleri Ön-Son Sormaca Öğretmen Bulguları

Lise ve ortaokul 1. yabancı dil öğretmenlerinin Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ve Dijital Uygulamalar ile desteklenmiş Yabancı Dil Eğitimi'ne yönelik bilişleri ile Eğitim Öğeleri, Dil Becerileri Bölümleri ön sormaca ve son sormaca sonuçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna yanıt bulmak için verilen sormaca sonucu öğretmenlerin Eğitim Öğeleri ve Dil Becerileri'ne yönelik aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 15: Betimleyici istatistikler (Eğitim öğeleri & Dil becerileri)

		ort.	ss.	min.	maks.	Çarpıklık	Basıklık
Ön Sormaca	3a İçerik	11.98	2.36	5	15	-1.028	1.400
	3b Etkileşim	12.80	1.85	8	15	-0.369	-0.523
	3c Ortam	11.90	2.87	4	15	-0.867	0.271
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.67	6.58	18	45	-0.710	0.301
	4a Dinleme	10.94	2.82	4	15	-0.221	-0.409
	4b Konuşma	11.92	2.43	4	15	-1.008	1.350
	4c Okuma	11.96	2.51	5	15	-0.786	0.255
	4d Yazma	12.12	2.58	4	15	-1.083	1.280
	4e Kelime Dilbilgisi	12.20	2.22	8	15	-0.221	-1.035
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.14	10.93	28	75	-0.452	0.035
Son Sormaca	3a İçerik	12.25	2.16	7	15	-0.513	-0.449
	3b Etkileşim	13.06	1.81	8	15	-0.823	0.051
	3c Ortam	12.47	2.03	8	15	-0.381	-0.847
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.78	5.26	23	45	-0.592	0.035
	4a Dinleme	12.10	2.49	5	15	-0.868	0.516
	4b Konuşma	13.04	1.93	8	15	-0.681	-0.440
	4c Okuma	12.88	1.99	8	15	-0.589	-0.286
	4d Yazma	12.74	2.15	8	15	-0.494	-0.830
	4e Kelime Dilbilgisi	12.94	2.26	6	15	-0.962	0.348
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	63.69	9.53	41	75	-0.611	-0.468

Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun tespit edilebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Verilere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (De Carlo, 1997; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990; Moors, 1986).

Buna göre, İngilizce öğretmenlerinden elde edilen puanların tamamı normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen analizlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin ön sormaca ve son sormaca sonuçlarının karşılaştırılması

	Farklar		T	P
	ort.	ss.		
3a İçerik Ön sormaca – 3a İçerik Son sormaca	-0.27	2.29	-0.811	0.421
3b Etkileşim Ön sormaca – 3b Etkileşim Son sormaca	-0.27	2.04	-0.911	0.367
3c Ortam Ön sormaca – 3c Ortam Son sormaca	-0.57	2.58	-1.549	0.128
Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam Ön Test				
Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam Son Test	-1.10	5.97	-1.293	0.202
4a Dinleme Ön sormaca – 4a Dinleme Son sormaca	-1.16	3.02	-2.700	0.010*
4b Konuşma Ön sormaca – 4b Konuşma Son sormaca	-1.12	2.27	-3.462	0.001*
4c Okuma Ön sormaca – 4c Okuma Son sormaca	-0.92	2.18	-2.952	0.005*
4d Yazma Ön sormaca – 4d Yazma Son sormaca	-0.61	1.86	-2.307	0.025*
4e Kelime-Dilbilgisi Ön sormaca – 4e Kelime-Dilbilgisi Son sormaca	-0.73	2.53	-2.032	0.048*
Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam Ön Sormaca				
Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam Son Sormaca	-4.55	9.38	-3.397	0.001*

Tablo 16’da İngilizce Öğretmenlerine verilen ön sormaca, ardından uygulanan Hizmet içi Eğitim ve sınıf içi uygulama süreci sonrasında verilen son sormacalar sonucunda elde edilen puanların bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmasının sonuçları görülmektedir. Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri analiz sonuçlarına göre; sormacanın 4.Bölümü’nü oluşturan Dil Becerileri Bölümü’nde analiz sonuçlarına göre;

İngilizce Öğretmenlerine verilen sormacanın 4.Bölümü'nü oluşturan “Dil Becerileri” Bölümü'nde, toplam ön sormaca ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre 4. Bölüm toplam son sormaca puanları, ön sormaca puanlarına göre ortalama 4,55 puan daha yüksektir. Başka bir ifade ile öğretmenlere sunulan Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitimin, öğretmenlerin dil becerileri odaklı zenginleştirilmiş eğitime yönelik bilişleri üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu görülmektedir.

4.Bölüm Dil Becerileri ön ve son öğretmen sormaca sonuçları arasındaki puan farkları ayrı ayrı incelendiğinde, her bir dil becerisinde yükseliş olduğu görülmektedir. Öncelikle 4 temel dil becerilerinden Dinleme ve Konuşma sonuçlarına bakıldığında, Dinleme ön sormaca ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edildiği ($p<0,05$), dinleme son sormaca puanlarının, ön sormaca puanlarına göre ortalama 1.16 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Konuşma ön ve son öğretmen sormaca puanlarına bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edildiği ($p<0,05$), konuşma son sormaca puanlarının, ön sormaca puanlarına göre ortalama 1.12 puan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer temel dil becerilerine bakıldığında aynı şekilde Okuma ön sormaca ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edildiği ($p<0,05$), buna göre Okuma son sormaca puanlarının, ön sormaca puanlarından ortalama 0.92 puan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yazma ön sormaca ve son sormaca puanları arasında da diğer temel dil becerileri gibi istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre Yazma son sormaca puanları, ön sormaca puanlarına göre ortalama 0.61 puan daha yüksektir.

Son olarak, alt dil becerisi olarak kabul edilen, yabancı dil öğretiminin ve sınavların vazgeçilmez bir parçası olan Kelime-Dilbilgisi Bölümü ön sormaca ve son sormaca

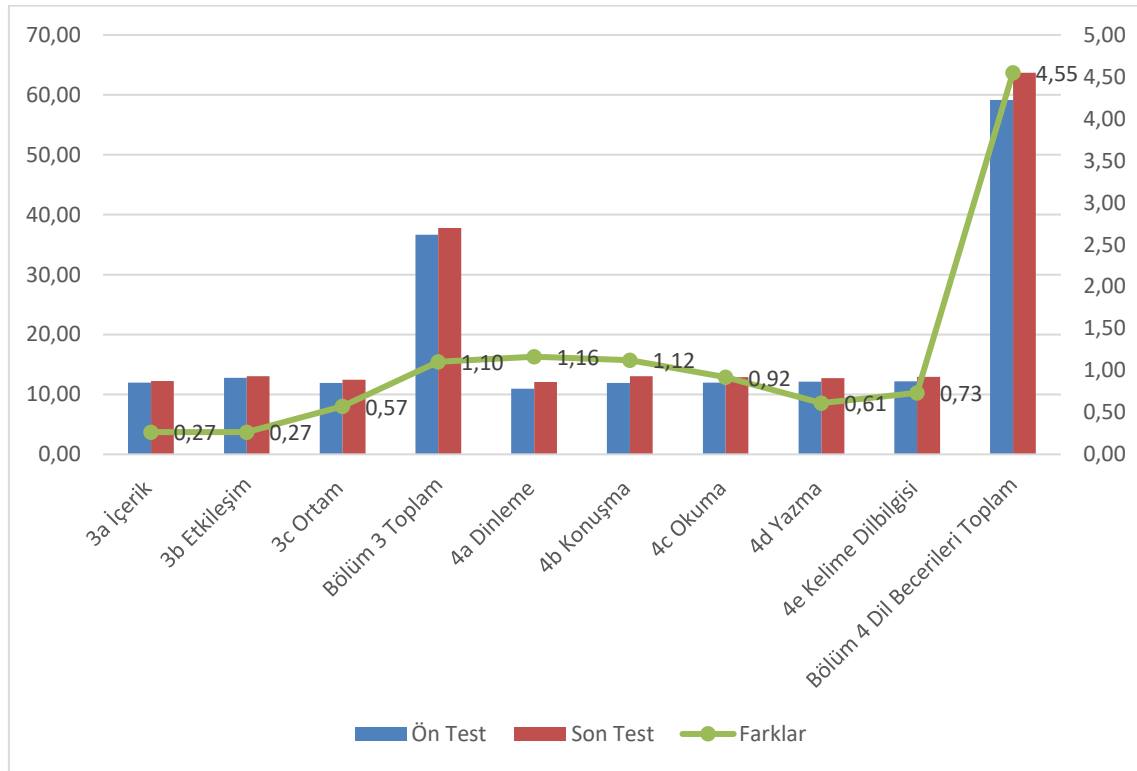
puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre Kelime Dilbilgisi son sormaca puanları, ön sormaca puanlarına göre ortalama 0.73 puan daha yüksektir.

Tüm bu veriler, 4.Bölüm Dil becerilerini kapsayan temel ve alt dil becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlerin, dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş eğitim ortamını etkili bulduklarını ve yapılan hizmetiçi eğitimin öğretmen bilişi üzerinde olumlu ve anlamlı bir değişime neden olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, CLTC modeline göre, dil öğretmenlerinin bilişinin ve sınıf içi uygulamalarının birbirini sürekli besleyen ve birbirini etkileyen karşılıklı, döngüsel bir ilişkiye sahip olduğu görüşünü (Öztürk, 2015) desteklemektedir.

Sormacanın 3.Bölümü'nü oluşturan Eğitim Öğeleri (3a. İçerik, 3b. Etkileşim, 3c.Ortam) Bölümü'nde yapılan analiz sonuçları ayrı ayrı incelendiğinde, ön sormaca ve son sormaca puanları karşılaştırıldığında, 36.67 olan toplam ön sormaca puanının, son sormacada 37.78'e yükselmiş olduğu görülmektedir. Detaylı olarak bakıldığında, 3.Bölüm 3a.İçerik puanının 11.98'den 12.25'e, 3b. Etkileşim puanının 12.80'den 13.06'ya, 3c.Ortam puanının 11.90'dan 12.47'ye yükseldiği görülmektedir. Ancak, bu yükselişe rağmen ön test ve son test arasında, alt boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Bu yükseliş oranının sınırlı kalması ve istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmaması, gözlem formlarından edinilen görüşlere de dayanarak, tüm yabancı dil derslerinin doğası gereği, İngilizce dersinin ve İngilizce ders kitabının, diğer sözel branş derslerine (Tarih, Coğrafya, Felsefe...) nazaran, içerik, etkileşim ve ortam açısından ihtiyacı karşılayabilecek düzeyde tüm öğeleri asgaride içerdiği düşüncesine sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Bir diğer olasılık da, doldurulan gözlem formları da dikkate alındığında, öğretmenlerin mevcut durum ile hizmetiçi eğitim ardından gerçekleşen uygulama bölümündeki zenginleştirilmiş ders içeriğinin, etkileşimin ve ortamının (eskiye nazaran) olumlu etkilerini hissettiklerini ancak, sadece bir aylık sürede sınıflarda uygulanan zenginleştirilmiş eğitim öğelerini, tüm eğitim sistemine doğrudan müdahale edecek ölçüde ve uzun vadede sürdürülebilir bulmadıkları ve uzun süreli bir eğitim planlama programına dönüştürülmesini düşündükleri şeklinde yorumlanmıştır.



Şekil 103: Öğretmen ön sormaca ve son sormaca puan farklarının grafiği

Şekil 102’de öğretmenlerin ön sormaca ve son sormaca puanlarının sütun grafik ile karşılaştırılması, ön sormaca ile son sormaca arasındaki farkın çizgi grafik ile görselleştirilmesi verilmiştir. Bu tablo, yabancı dil ortamında tüm temel dil becerileri ve alt becerilerinde Lise ve Ortaokul kademelerinde görev yapan 1. yabancı dil öğretmenleri için oluşturulmuş Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim’e yönelik öğretmen bilişinin, Hizmet içi Eğitim öncesi ve sonrası durumunu, tüm ana ve alt dil becerileri açısından karşılaştırılmış ve sonuç olarak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu

diğer bir deyişle hizmetiçi eğitimdeki dil becerileri uygulamalarının öğretmen bilişini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Bu bölümde yer alan ön ve son öğretmen sormacasının karşılaştırılması sonucu elde edilen ve öğretmen bilişinin olumlu yönde değiştiğini gösteren bu veriler, öğretmen eğitiminde öğretmenlere sağlanabilecek en büyük desteğin bunun farkına varmaları olduğu düşüncesini (Borg, 2012) destekler niteliktedir. Ayrıca, bu tezde yer alan yabancı dil öğretmenleri sormaca sonuçları, öğretmenlerin öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel süreçlere ve bu süreçlerin öğretim ortamına yansımalarını konu alan öğretmen bilişi çalışmalarına bir örnek olarak kabul edilebilir.

5.1.3. Öğrenci Demografik Bilgileri

Lise ve ortaokul yabancı dil öğrencilerinin Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik inanışları ile cinsiyet, yaş ortalaması, uyruk, öğrendiği yabancı dil, öğrenim gördüğü kademe, öğrenim gördüğü bölge, sınıf düzeyi, dil öğrenme süresi, okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna yanıt bulmak için verilen sormaca sonucu öğrencilerin demografik bilgilerine yönelik aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Ortaokul ve Lise kademelerinde 1. Yabancı Dili İngilizce olan öğrencilerin Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik inanışları sormacadaki Bölüm 2: “Demografik Bilgiler” (cinsiyet, yaş ortalaması, uyruk, öğrendiği yabancı dil, öğrenim gördüğü kademe, öğrenim gördüğü bölge, sınıf düzeyi ,dil öğrenme süresi, okul türü), Bölüm 3: “Eğitim Öğeleri (içerik, etkileşim ve ortam)” ve Bölüm 4:“Dil Becerileri” (Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Kelime-Dilbilgisi) başlıkları altında incelenmiştir.

İngilizce öğretmenleri tarafından Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitim kapsamında sınıflarda öğrencilere uygulanan sınıf içi uygulamalar ve etkinlikler öncesinde ve sonrasında öğrencilerin sahip oldukları görüş ve inanışlarda değişiklik olup olmadığını,

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışmaya katılan öğrencilerin ön sormaca ve son sormaca bulguları Tablo 17-36’da tablolar eşliğinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 17: Öğrencilerin Demografik Verilerinin Dağılımı

		N	%
Şehir	İstanbul	44	20.56
	Ankara	61	28.50
	Antalya	56	26.17
	Diğer	53	24.77
Cinsiyet	Kız	103	48.13
	Erkek	111	51.87
Yaş	10-11	100	46.73
	12-13	23	10.75
	14-15	54	25.23
	16-17	35	16.36
	18-19	2	0.93
	Türk	197	92.06
Uyruk	Çift Vatandaş	17	7.94
	İngilizce -Almanca	194	90.65
I. ve II. yabancı dil	İngilizce- İspanyolca	19	8.88
	İngilizce- Fransızca	1	0.47
Öğrenim görülen kademe	Ortaokul	123	57.48
	Lise	91	42.52
Öğrenim görülen bölge	Karadeniz	3	1.40
	Akdeniz	67	31.31
	Ege	6	2.80
	Marmara	45	21.03
	Doğu Anadolu	16	7.48
	Güneydoğu Anadolu	3	1.40
	İç Anadolu	74	34.58
	5. sınıf	101	47.20
Öğrenim görülen sınıf seviyesi	6. sınıf	20	9.35
	Hazırlık	22	10.28
	9. sınıf	40	18.69
	10. sınıf	28	13.08
	11. sınıf	3	1.40
	0-1	3	1.40
Toplam _____yıldır İngilizce öğreniyorum.	2-4	32	14.95
	5-7	99	46.26
	8-10	59	27.57
	11-15	17	7.94
	15+	4	1.87
	Anadolu Lisesi	57	26.64
Okul Türü	Fen Lisesi	7	3.27
	Fen ve Teknoloji Lisesi	29	13.55
	Ortaokul	121	56.54

Öğrenci sormacasının 1.Bölümünü oluşturan Gönüllü Katılım formundan sonra sormacada yer alan Bölüm 2 öğrencilerin Demografik Bilgileri'ni toplamayı hedeflemiştir.

Tablo 18'de, Toplam 214 öğrencinin sormacanın Bölüm 2 Demografik Bilgi Bölümü'ne verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların %28,5'i Ankara'dan, %20'si İstanbul'dan, %26'sı Antalya'dan, geri kalanı sormacanın uygulandığı diğer şehirlerden katıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların %51,87'si erkek, geri kalanı ise kızdır. Yaş grupları bakımından incelendiğinde, 10-11 yaş grubu %46,73'lük oran ile ilk sırada yer almaktadır. %10,75'lik yüzde ile 12-13 yaş grubu, %25,23 yüzde ile 14-15 yaş grubu ve % 16.36 yüzde ile 16-17 yaş grubu çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların % 92,06'sı Türk uyruklu, diğerleri çift vatandaş olduğunu ifade etmişlerdir. I. ve II. Yabancı dil gruplarına bakıldığında, 2.yabancı dil olarak İngilizce-Almanca öğrenen öğrenci grubunun oranı %90,65'tir. Öğrencilerin %57,48'i ortaokul, %42.52'si ise lise öğrencisidir. Öğrenim görülen bölgeler bakımından %34,58'lik oranda İç Anadolu Bölgesi, %31.31'lik oran ile Akdeniz ve %21.03 oran ile ilk sıralarda yer almaktadır. Katılımcıların % 47.20'sini 5. sınıf öğrencileri ve % 18.69'unu 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %46,26'sı 5-7 yıldır, %27.57'si 8-10 yıldır İngilizce öğrendiğini ifade etmiştir. Okul türleri incelendiğinde ortaokul %56,54'lük oran ile çoğunluktadır. %26,64 ile Anadolu Lisesi, %13.55 ile Fen ve Teknoloji onu takip etmektedir.

Aşağıdaki tablolarda görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre, öğrencilere verilen sormacanın Demografik Bilgi bölümünde yer alan; sırasıyla öğrencilerin yaşadığı şehirler, cinsiyet, yaş, vatandaşlık, öğrencilerin 1.ve 2. Yabancı dilleri, eğitim görülen kademe, sınıf seviyesi, yıl olarak dil öğrenme geçmişleri, okul türü, öğrenim gördüğü bölge grupları ile Bölüm 3 “Eğitim Öğeleri (İçerik, Etkileşim ve Ortam)” ve Bölüm 4 “Dil Becerileri (Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Kelime-Dilbilgisi)” bölümleri

puanları bakımından istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde tüm demografik bilgi alt başlıklarında, anlamlı derecede düşük veya yüksek olarak fark tespit edilirken sadece öğrencilerin 1.ve 2. yabancı dillerine ve cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı fark tespit edilemediği görülmüştür.

Tablo 18: Puanların öğrencilerin şehirlerine göre karşılaştırılması

		İstanbul		Ankara		Antalya		Diğer		F	P
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	11.64	2.11	10.46	3.14	11.02	1.89	11.77	2.41	2.860	0.040*
	3b Etkileşim	11.70	2.23	11.25	3.25	11.45	2.24	12.00	2.53	0.790	0.502
	3c Ortam	11.34	2.21	10.21	3.56	10.64	2.35	11.94	2.73	3.784	0.012*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	34.68	5.86	31.92	9.20	33.11	5.54	35.72	7.03	2.736	0.047*
	4a Dinleme	9.75	2.49	9.67	2.63	9.57	2.46	11.00	2.89	3.505	0.016*
	4b Konuşma	10.61	1.92	10.15	2.88	10.45	2.25	11.40	3.00	1.811	0.149
	4c Okuma	11.91	1.64	11.18	2.92	11.27	2.11	12.02	2.54	1.849	0.142
	4d Yazma	11.36	2.06	10.66	2.82	10.77	2.54	11.81	3.02	2.259	0.083
	4e Kelime Dil Bilgisi	11.91	1.85	11.41	2.99	10.77	2.46	12.00	2.50	2.673	0.048*
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	55.55	7.35	53.07	12.03	52.82	9.01	58.23	12.35	2.788	0.044*
Son sormaca	3a İçerik	12.45	2.41	11.53	2.95	11.79	2.36	12.57	2.46	1.983	0.118
	3b Etkileşim	12.26	2.43	12.60	2.44	12.31	2.12	12.38	2.52	0.230	0.875
	3c Ortam	12.50	2.25	12.04	2.71	11.02	2.82	12.62	2.55	4.376	0.005*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.21	6.12	36.16	7.34	35.11	6.37	37.57	6.72	1.469	0.224
	4a Dinleme	11.52	2.77	10.28	3.18	10.52	2.88	11.78	3.03	3.097	0.028*
	4b Konuşma	11.98	2.42	11.40	2.43	11.21	2.44	12.22	3.22	1.689	0.170
	4c Okuma	12.57	2.09	12.51	2.28	11.84	2.53	12.76	2.44	1.617	0.186
	4d Yazma	12.03	2.50	12.26	2.18	11.87	2.47	12.46	2.67	0.543	0.654
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.53	2.31	12.16	2.58	11.74	2.37	12.78	2.61	1.757	0.157
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	60.64	9.73	58.61	10.15	57.18	10.31	62.00	12.25	2.064	0.106

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının öğrencilerin yaşadıkları şehirlere göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Öğrencilerin bulunduğu şehir grupları arasında Bölüm 3 Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, Ankara'daki öğrencilerin Bölüm 3 Toplam ön sormaca puanları “diğer” grubunda yer alan şehirlerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin bulunduğu şehir grupları arasında, 3a İçerik ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, Ankara'daki öğrencilerin 3a İçerik ön sormaca puanları “diğer” grubunda yer alan şehirlerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür. Öğrencilerin bulunduğu şehirler ve 3c Ortam ön sormaca puanları bakımından da istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, Ankara'daki öğrencilerin 3c Ortam ön sormaca puanları “diğer” grubunda yer alan şehirlerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğrencilerin bulundukları şehirler ve 4a Dinleme ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre Ankara ve Antalya'daki öğrencilerin 4a Dinleme ön sormaca puanları “diğer” grubunda yer alan şehirlerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğrencilerin bulundukları şehirler ve 4e Kelime Bilgisi ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre Antalya'daki öğrencilerin 4e Kelime Bilgisi ön sormaca puanları “diğer” grubundaki şehirlerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğrencilerin bulundukları şehirler ve Bölüm 4 Dil Becerileri toplam ön sormaca puanları incelendiği zaman istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$) ve buna göre Antalya'daki öğrencilerin Bölüm 4 Dil Becerileri toplam ön sormaca puanları, “diğer” şehirlerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğrencilerin bulundukları şehirler ve 3c Ortam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, Antalya'da yer alan öğrencilerin 3c Ortam son sormaca puanları İstanbul'da ve “diğer” şehirlerde yer alan öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğrencilerin bulundukları şehirler ve 4a Dinleme son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, Ankara’da yer alan öğrencilerin 4a Dinleme son test puanları “diğer” şehirlerde yer alan öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Bu veriler bize farklı şehirlerde uygulanan sınıfıçi uygulamalarının etkilerinin, uygulayan öğretmenin bireysel özelliklerine, etkinliğe verdiği zaman dilimine ve verdiği öneme göre değişiklik gösterebileceğini ve bunun da sınıf ortamına ve öğrenci görüşlerine direkt veya dolaylı olarak yansımış olduğunu düşündürmüştür.

Tablo 19: Puanların öğrenci cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

		Kız		Erkek		t	P
		ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	11.32	2.45	11.04	2.58	0.827	0.409
	3b Etkileşim	11.64	2.70	11.52	2.58	0.328	0.744
	3c Ortam	11.09	2.98	10.89	2.77	0.497	0.620
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	34.05	7.36	33.45	7.22	0.600	0.549
	4a Dinleme	10.07	2.67	9.92	2.68	0.407	0.685
	4b Konuşma	10.46	2.74	10.79	2.48	-0.942	0.347
	4c Okuma	11.60	2.40	11.52	2.43	0.240	0.810
	4d Yazma	11.33	2.66	10.92	2.70	1.120	0.264
	4e Kelime Dil Bilgisi	11.49	2.82	11.50	2.29	-0.029	0.977
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	54.94	11.16	54.65	10.34	0.199	0.842
Son sormaca	3a İçerik	11.86	2.59	12.22	2.55	-1.044	0.298
	3b Etkileşim	12.42	2.28	12.34	2.44	0.259	0.796
	3c Ortam	11.74	2.77	12.21	2.53	-1.307	0.193
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.02	6.76	36.78	6.56	-0.832	0.406
	4a Dinleme	10.69	3.06	11.21	2.94	-1.266	0.207
	4b Konuşma	11.42	2.59	11.88	2.59	-1.299	0.196
	4c Okuma	12.33	2.31	12.42	2.39	-0.262	0.794
	4d Yazma	11.93	2.53	12.33	2.32	-1.210	0.228
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.12	2.44	12.39	2.50	-0.803	0.423
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	58.50	10.69	60.23	10.39	-1.205	0.230

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, cinsiyet

grupları arasında Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 20: Puanların öğrenci yaşlarına göre karşılaştırılması

		10-11		12-13		14-15		16-17		F	P
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	12.09	1.86	10.83	2.04	10.57	2.15	10.00	3.67	9.283	0.000*
	3b Etkileşim	12.52	1.99	10.78	2.59	11.07	2.42	10.51	3.46	8.454	0.000*
	3c Ortam	11.81	2.30	10.70	2.48	10.41	2.66	10.00	4.04	5.188	0.003*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.42	5.20	32.30	6.24	32.06	6.46	30.51	10.51	9.450	0.000*
	4a Dinleme	10.36	2.21	9.48	2.83	9.56	2.44	10.17	3.78	1.685	0.179
	4b Konuşma	11.32	2.03	10.87	2.49	9.76	2.38	10.11	3.68	5.904	0.001*
	4c Okuma	12.15	1.64	10.61	2.39	11.43	2.45	11.03	3.43	4.302	0.008*
	4d Yazma	11.70	2.11	10.74	2.60	10.57	2.62	10.83	3.75	3.067	0.034*
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.18	2.04	11.04	2.31	11.02	2.75	10.86	3.07	4.358	0.007*
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	57.71	7.29	52.74	10.35	52.33	10.27	53.00	15.94	5.189	0.003*
Son sormaca	3a İçerik	12.52	1.94	12.55	2.16	10.70	2.69	12.44	3.14	6.847	0.000*
	3b Etkileşim	12.66	2.03	12.77	2.06	11.38	2.53	12.87	2.55	4.997	0.002*
	3c Ortam	12.43	2.30	11.90	2.29	10.86	2.75	12.56	3.03	5.084	0.002*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.61	5.16	37.23	5.90	32.93	6.97	37.87	7.78	6.634	0.000*
	4a Dinleme	10.90	2.80	10.94	3.09	9.89	2.94	12.33	2.95	5.867	0.001*
	4b Konuşma	11.56	2.17	11.97	2.40	10.55	2.66	12.93	2.80	7.893	0.000*
	4c Okuma	12.56	1.87	12.06	2.54	11.41	2.70	13.44	2.03	6.507	0.000*
	4d Yazma	12.11	2.32	12.42	2.22	11.30	2.33	12.96	2.65	4.210	0.006*
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.43	2.09	12.48	1.77	11.14	2.88	13.13	2.54	4.735	0.004*
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.56	8.74	59.87	9.79	54.30	11.06	64.80	10.85	9.270	0.000*

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının öğrencilerin yaşlarına göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, yaş grupları arasında hem 3a İçerik, 3b Etkileşim ve 3c Ortam bakımından 10-11 yaş grubundakilerin en yüksek puanlara sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Yaş grupları arasında 3a İçerik, 3b Etkileşim ve 3c Ortam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta ($p<0,05$) ve buna göre, 10-11 yaş grubundakilerin 3a İçerik ön sormaca puanları, 14-15 ve 16-17 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede yüksek olup, yine aynı yaş grubundakilerin 3b Etkileşim ön sormaca

puanları da tüm gruplar arasında en yüksektir. 3c Ortam ön sormaca puanlarına detaylı bakıldığında 10-11 yaş grubundakilerin 14-15 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülebilir.

Yaş grupları arasında Bölüm 3 Toplam ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu ($p<0,05$) ve buna göre, 10-11 yaş grubundakilerin Bölüm 3 Toplam ön sormaca puanlarının tüm gruplar arasında en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

Tüm Eğitim Öğeleri Bölümleri'nde, 10-11 yaş grubunun öne çıkması o yaş grubunun sahip olduğu Zihinsel Gelişim, Dil Gelişimi özellikleri ile açıklanabilir. Bu yaş çocukluğun son dönemi olarak da bilinir ve bir önceki ve bir sonraki dönemlere göre daha istikrarlı ve dengeli bir dönem olarak bilinir. Olay ve olgulara farklı açılardan bakmaya başladıkları bu dönemde çocuklar sayı, zaman ve kavramları iyice yerleştirmeye başlarlar. Deyimleri anlamakta güçlük çekebilmelerine rağmen mantıklı ve soyut düşünme yeteneğinde kuvvetli bir ilerleme gösterirler ve birkaç hafta ilerisi için plan yapabilirler. Soyut düşünme kabiliyetinin geliştiği bu dönemde 10-11 yaş grubunun kendi kendilerine öğrenme ve çalışma yapabilmesi, eğitici oyunlara, grup çalışmalarına, dijital uygulamalara olan ilgilerini arttırmaktadır. Dil Gelişimi özelliklerine bakıldığı zaman, kelime hazinelerinin çok gelişmiş olması, okumalarının bir yetişkin seviyesine gelmesi, diğer kaynaklardan yararlanabilmeleri ve kendilerini yazı ile ifade edebilmeleri bu sonuçları doğrular niteliktedir.

Bölüm 4 Dil Becerileri Bölümü sonuçları incelendiğinde, yaş grupları arasında 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma, 4e Kelime- DilBilgisi ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması ($p<0,05$) ve buna göre, 10-11 yaş grubundakilerin 4b Konuşma, 4d Yazma ve 4e Kelime- Dil Bilgisi ön sormaca puanları bakımından 14-15 yaşındakilere göre, 4c Okuma ön sormaca puanlarının ise 12-13

yaşındakilere göre anlamlı derecede yüksek olması dikkat çekmektedir. Dil Becerileri ön sormaca puanlarında da 10-11 yaş çocuklarının başı çekmesi, bu yaş Sosyal -Duygusal Gelişim özellikleri ile açıklanabilir. Bu yaş çocuklarının belli başlı ihtiyaçları başarılı olmak ve yeni tecrübeler kazanmaktır. Öğretmenden, başarısız olmaktan, arkadaşları tarafından dışlanmaktan çekinirler ve davranışlarının yetişkinler tarafından onaylanmasına önem verirler. Çevreleri ile fikirlerini paylaşmak ve karşı tarafı dinlemek konusunda sürekli ilerleme gösterirler. Bu yaştaki öğrenciler benmerkezci duygularını aşarak uyumlu ve işbirlikçi bir kişilik sergilerler ve grup içinde kendilerine verilen rollerini benimserken grubun veya öğretmenin verdiği sorumlulukları yüklenebilirler. Yaşına uygun oyunlar ve uygulamalar çok dikkatlerini çekmektedir. Tüm bu gelişim özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda, yaş grupları arasında Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu ($p<0,05$), buna göre 10-11 yaş grubundakilerin Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları, 14-15 yaşındakilere göre anlamlı derecede yüksek puana sahip oldukları açıkça görülmektedir.

Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Son sormaca sonuçları incelendiğinde, yaş grupları arasında 3a İçerik, 3b Etkileşim ve 3c Ortam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, 14-15 yaş grubundakilerin 3a İçerik, 3b Etkileşim son sormaca puanları tüm gruplar arasında en düşüktür. 14-15 yaş grubundakilerin 3c Ortam son sormaca puanları 10-11 ve 16-17 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Diğer bir deyişle, yaş grupları arasında Bölüm 3 Toplam son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, 14-15 yaş grubundakilerin Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam son test puanları tüm gruplar arasında en düşüktür.

Erken gelişim bilim adamlarına göre ergenliğin 10-14 yaş aralığı beceriler ve olumlu alışkanlıkları geliştirme fırsatı için kritik bir an olarak seçilmiştir çünkü bu yaşta kendini tanıma, düşünme ve sorunları çözme yeteneği oluşur (Vineet, 2013). Bu grubun tüm gruplar arasında en düşük puana sahip olması gelişim özellikleri ile açıklanabilir.

Öğrencilerin yaş grupları arasında 4a Dinleme, 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma ve 4e Kelime-Dil Bilgisi son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, 16-17 yaş grubundakilerin 4a Dinleme ve 4b Konuşma son sormaca puanlarının, 10-11 ve 14-15 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu ayrıca, 4d Yazma son sormaca puanlarının da 14-15 yaşındakilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

14-15 yaş grubundakilerin 4c Okuma son sormaca puanları ise 10-11 ve 16-17 yaşındakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, 14-15 yaş grubundakilerin 4e Kelime-Dil Bilgisi son sormaca puanları 10-11 ve 16-17 yaşındakilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Erken gelişim bilim adamlarına göre ergenliğin 10-14 yaş aralığı beceriler ve olumlu alışkanlıkları geliştirme fırsatı için kritik bir an olarak seçilmiştir çünkü bu yaşta kendini tanıma, düşünme ve sorunları çözme yeteneği oluşur (Vineet, 2013). Erken ergenlikten orta ergenliğe geçiş olarak kabul edilen 14-15 yaş, 18 yaşına kadar soyut kavramları algılamak konusunda gelişme gösterirler, ancak dürtülerindeki yoğunlaşma sonucu kişiden kişiye değişiklik gösteren çeşitli sorunlarla baş etmek zorunda kalabilirler. Çalışmaya karşı isteksizliğin, yalnız kalma isteğinin, içe kapanma sürecinin yaşandığı dönemdir. 14-15 yaş grubunun bu gruplar arasında en düşük puana sahip olması bu gelişim özellikleri ile açıklanabilir.

Özetle, yaş grupları arasında Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 16-17 yaş

grubundakilerin Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam son sormaca puanları 10-11 ve 14-15 yaşındakilere göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç bu yaş grubunun yabancı dil öğrenerek geçirmiş oldukları zamanın fazla oluşuna, farkındalık düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre dil becerilerinin daha yüksek oluşuna ve gelişim özelliklerine bağlanabilir.

Tüm yaş gruplarında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri Ön sormaca ve Son sormaca Toplam Değeri ortalaması karşılaştırıldığında arada yükseliş yönünde bir fark gözükmemektedir.

Tablo 21: Puanların öğrenci uyruklarına göre karşılaştırılması

		Türk		Çift Vatandaş		t	P
		ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	11.29	2.46	9.82	2.79	2.332	0.021*
	3b Etkileşim	11.61	2.63	11.24	2.73	0.561	0.575
	3c Ortam	11.02	2.86	10.59	3.02	0.594	0.553
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	33.92	7.20	31.65	8.05	1.236	0.218
	4a Dinleme	9.99	2.68	9.94	2.68	0.079	0.937
	4b Konuşma	10.66	2.60	10.29	2.73	0.554	0.580
	4c Okuma	11.59	2.38	11.18	2.86	0.684	0.495
	4d Yazma	11.17	2.66	10.53	2.98	0.940	0.348
	4e Kelime Dil Bilgisi	11.51	2.55	11.29	2.73	0.330	0.742
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	54.92	10.60	53.24	12.25	0.622	0.534
Son sormaca	3a İçerik	11.99	2.61	12.44	2.20	-0.708	0.479
	3b Etkileşim	12.39	2.31	12.33	2.79	0.094	0.925
	3c Ortam	11.94	2.70	12.22	2.29	-0.424	0.672
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.33	6.66	37.00	6.88	-0.410	0.682
	4a Dinleme	10.90	3.01	11.44	2.98	-0.737	0.462
	4b Konuşma	11.62	2.62	11.89	2.37	-0.416	0.678
	4c Okuma	12.34	2.34	12.72	2.47	-0.658	0.511
	4d Yazma	12.12	2.44	12.17	2.43	-0.082	0.935
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.26	2.44	12.17	2.85	0.145	0.885
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.23	10.59	60.39	10.40	-0.443	0.658

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının öğrencilerin uyruklarına göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, Türk ve Çift vatandaş öğrenciler arasında 3a İçerik ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre, Türk öğrencilerin 3a İçerik ön sormaca puanları çift vatandaş öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir.

Tüm vatandaşlık gruplarında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri Ön sormaca ve Son sormaca Toplam Değeri ortalaması karşılaştırıldığında arada yükseliş yönünde bir fark vardır.

Tablo 22: Puanların öğrencilerin İngilizce ve 2. yabancı dillerine göre karşılaştırılması

		İngilizce-Almanca		İngilizce-İspanyolca		t	P
		ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	11.19	2.56	11.00	2.11	0.306	0.760
	3b Etkileşim	11.58	2.69	11.84	1.86	-0.420	0.675
	3c Ortam	11.03	2.90	10.63	2.65	0.569	0.570
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	33.79	7.45	33.47	5.48	0.179	0.858
	4a Dinleme	10.05	2.70	9.42	2.46	0.971	0.333
	4b Konuşma	10.65	2.65	10.42	2.29	0.363	0.717
	4c Okuma	11.59	2.44	11.42	2.12	0.287	0.775
	4d Yazma	11.13	2.71	11.00	2.52	0.199	0.843
	4e Kelime Dil Bilgisi	11.51	2.59	11.42	2.22	0.136	0.892
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	54.92	10.95	53.68	8.46	0.477	0.634
Son sormaca	3a İçerik	12.12	2.48	11.27	3.28	1.466	0.144
	3b Etkileşim	12.46	2.33	11.73	2.45	1.385	0.168
	3c Ortam	12.04	2.61	11.32	3.05	1.210	0.228
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.62	6.52	34.32	7.67	1.540	0.125
	4a Dinleme	10.96	3.04	10.77	2.74	0.281	0.779
	4b Konuşma	11.68	2.61	11.36	2.48	0.536	0.593
	4c Okuma	12.39	2.35	12.27	2.37	0.213	0.831
	4d Yazma	12.17	2.42	11.73	2.59	0.802	0.424
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.26	2.50	12.18	2.17	0.132	0.895
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.45	10.71	58.32	9.25	0.475	0.636

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının öğrencilerin 1. ve 2. yabancı dillerine göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 1. ve 2. yabancı dil grupları arasında Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tüm 1.ve 2.yabancı dil eşleşmelerinde Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri Ön sormaca ve Son sormaca Toplam Değeri ortalaması karşılaştırıldığında arada yükseliş yönünde bir fark vardır.

Tablo 23: Puanların öğrencilerin eğitim gördükleri kademeye göre karşılaştırılması

		Ortaokul		Lise		t	P
		ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	11.89	1.95	10.21	2.85	4.833	0.000*
	3b Etkileşim	12.24	2.21	10.68	2.89	4.306	0.000*
	3c Ortam	11.65	2.37	10.09	3.24	3.894	0.000*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	35.78	5.63	30.98	8.31	4.765	0.000*
	4a Dinleme	10.24	2.39	9.66	3.00	1.513	0.132
	4b Konuşma	11.27	2.14	9.77	2.94	4.129	0.000*
	4c Okuma	11.89	1.91	11.11	2.91	2.240	0.027*
	4d Yazma	11.56	2.24	10.52	3.10	2.729	0.007*
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.00	2.15	10.80	2.89	3.331	0.001*
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	56.96	8.27	51.86	12.80	3.323	0.001*
Son sormaca	3a İçerik	12.57	2.00	11.40	3.00	3.300	0.001*
	3b Etkileşim	12.72	2.03	11.99	2.63	2.294	0.023*
	3c Ortam	12.31	2.29	11.57	2.99	2.025	0.044*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.61	5.36	34.96	7.69	2.878	0.005*
	4a Dinleme	10.97	2.88	10.91	3.16	0.157	0.875
	4b Konuşma	11.73	2.25	11.55	2.95	0.509	0.611
	4c Okuma	12.46	2.08	12.27	2.63	0.575	0.566
	4d Yazma	12.24	2.29	11.98	2.59	0.790	0.431
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.48	2.00	11.98	2.90	1.439	0.152
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.89	9.10	58.69	12.04	0.812	0.418

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının öğrencilerin eğitim gördükleri kademeye göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre,

Eğitim görülen kademeler arasında 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam ön sormaca puanları lise öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir.

Eğitim görülen kademeler arasında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin Bölüm 3 Eğitim Öğeleri toplam ön sormaca puanlarının, lise öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Dil Becerileri Bölümü sonuçları analiz edildiğinde, Eğitim görülen kademeler arasında 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma, 4e Kelime-Dil Bilgisi ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ortaokul

öğrencilerinin 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma, 4e Kelime Dil Bilgisi ön sormaca puanları lise öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Özetle, Eğitim görülen kademeler arasında Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları lise öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Son Soramaca sonuçları incelendiğinde, eğitim görülen kademeler arasında 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam son sormaca puanları lise öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Özetle, Eğitim görülen kademeler arasında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin Bölüm 3 Eğitim Öğeleri toplam son sormaca puanları lise öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Tüm eğitim kademelerinde Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri Ön sormaca ve Son sormaca Toplam Değeri ortalaması karşılaştırıldığında arada yükseliş yönünde bir fark vardır.

Yukarıda gözlemlenen puanlara göre ortaokul öğrencilerinin ön sormaca puanlarının lise öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek çıkması, ortaokul gelişim özelliklerine ayrıca ortaokul sürecinde İngilizce dersinin LGS nedeni ile daha önemli olmasına bağlanabilir. Bunun yanı sıra, bu sonuçlar, ortaokul yabancı dil öğretmenlerinin sahip oldukları ders kitabının itool (akıllı tahta eğitim araçlarına) sahip olmaması, bu eksikliği öğretmenin eğitim araçları ile desteklemesi, öğrencilerin hedefledikleri liseye geçebilmek için zorunlu bir değerlendirme sınavına girmek için yabancı dile olan ihtiyaca dayandırılabilir.

Sağlanan dil becerileri odaklı zenginleştirilmiş içerik, etkileşim ve ortamının, lise öğrencilerine göre ortaokul ğrencilerinde daha anlamlı farklar yaratması, öğrencinin dili öğrenmek ile ilgili hedefleri ile bağdaştırılabilir.



Tablo 24: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgeye göre ön sormaca puan karşılaştırılması

		Karadeniz		Akdeniz		Ege		Marmara		Doğu Anadolu		Güneydoğu Anadolu		İç Anadolu		F	p
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	6.33	0.58	11.54	2.11	11.33	1.63	11.69	2.12	12.56	2.00	11.67	1.53	10.39	2.89	28.162	0.000*
	3b Etkileşim	6.33	0.58	11.87	2.28	11.67	1.37	11.73	2.21	13.19	2.04	10.00	4.36	11.15	3.00	30.923	0.000*
	3c Ortam	5.00	1.73	11.28	2.61	10.67	1.03	11.40	2.22	12.69	2.58	12.00	1.73	10.32	3.25	6.683	0.002*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	17.67	0.58	34.69	6.22	33.67	3.50	34.82	5.87	38.44	5.69	33.67	4.51	31.86	8.37	132.975	0.000*
	4a Dinleme	6.33	0.58	10.34	2.87	9.50	1.64	9.84	2.54	11.25	2.98	10.00	1.00	9.68	2.52	2.005	0.066
	4b Konuşma	6.33	0.58	11.13	2.59	10.00	2.28	10.67	1.93	12.31	2.85	11.33	0.58	9.99	2.72	4.049	0.001*
	4c Okuma	5.00	1.73	11.79	2.28	11.17	1.94	11.93	1.63	12.50	2.37	11.00	2.65	11.24	2.60	5.205	0.000*
	4d Yazma	6.67	1.16	11.43	2.77	12.00	1.41	11.42	2.07	12.19	2.69	10.33	2.08	10.55	2.85	2.887	0.010*
	4e Kelime Dil Bilgisi	7.33	2.31	11.31	2.58	11.33	1.21	11.93	1.84	12.69	2.36	11.00	2.65	11.32	2.86	2.350	0.032*
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	31.67	2.89	56.01	10.99	54.00	5.66	55.80	7.46	60.94	11.07	53.67	2.31	52.78	11.32	4.211	0.001*

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 ön sormaca puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgeye göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre,

Coğrafi Bölge grupları arasında 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Karadeniz bölgesinde eğitim gören öğrencilerin 3a İçerik, 3b Etkileşim ön sormaca puanları Akdeniz, Ege, Marmara, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre Doğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin 3c Ortam ön sormaca puanları İç Anadolu Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir.

Özetle, Coğrafi Bölge grupları arasında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Karadeniz Bölgesinde eğitim gören öğrencilerin Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam ön sormaca puanları Akdeniz, Ege, Marmara, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Dil Becerileri Bölümü'ne bakıldığında, Coğrafi Bölge grupları arasında 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma, 4e Kelime-Dil Bilgisi ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Karadeniz bölgesinde eğitim gören öğrencilerin 4b Konuşma ön sormaca puanları Akdeniz ve Doğu Anadolu Bölgelerinde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür. Karadeniz Bölgesinde eğitim gören öğrencilerin 4c Okuma ön sormaca puanları ise tüm gruplar arasında en düşüktür. Karadeniz Bölgesinde eğitim gören öğrencilerin 4d Yazma ön sormaca puanları Akdeniz, Marmara ve Doğu Anadolu Bölgeleri'nde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür. Karadeniz Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin 4e Kelime Dil Bilgisi ön sormaca puanları Marmara ve Doğu Anadolu Bölgeleri'nde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.

Özetle, Coğrafi Bölge grupları arasında Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Karadeniz Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları Akdeniz, Ege, Marmara, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede düşüktür.



Tablo 25: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgeye göre son sormaca puan karşılaştırması

		Karadeniz		Akdeniz		Marmara		Doğu Anadolu		İç Anadolu		F	p
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Son sormaca	3a İçerik	10.50	6.36	12.18	2.34	12.50	2.38	15.00	0.00	11.34	2.73	3.906	0.004*
	3b Etkileşim	12.00	4.24	12.55	2.05	12.30	2.40	14.60	0.89	12.14	2.57	1.454	0.217
	3c Ortam	11.00	5.66	11.55	2.87	12.53	2.22	14.80	0.45	11.75	2.65	22.680	0.000*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	33.50	16.26	36.28	6.42	37.33	6.05	44.40	1.34	35.23	6.99	23.374	0.000*
	4a Dinleme	11.50	4.95	11.05	2.92	11.58	2.75	14.60	0.89	10.04	3.06	15.000	0.002*
	4b Konuşma	12.00	4.24	11.73	2.54	12.03	2.39	14.80	0.45	11.01	2.68	3.447	0.009*
	4c Okuma	11.00	5.66	12.23	2.49	12.62	2.07	14.60	0.89	12.21	2.34	1.644	0.164
	4d Yazma	13.00	2.83	12.19	2.41	12.10	2.48	14.80	0.45	11.86	2.42	1.830	0.124
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.00	4.24	12.08	2.32	12.55	2.27	15.00	0.00	11.99	2.72	2.120	0.080
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.50	21.92	59.28	10.61	60.88	9.65	73.80	2.68	57.11	10.51	22.472	0.000*

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 son sormaca puanlarının öğrencilerin eğitim gördükleri bölgeye göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, Son sormaca puanları incelendiğinde, Coğrafi Bölge grupları arasında 3a İçerik, 3c Ortam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Doğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin 3a İçerik son sormaca puanları, İç Anadolu bölgelerinde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin 3c Ortam son sormaca puanları Akdeniz, Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir.

Coğrafi Bölge grupları arasında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Doğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam son sormaca puanları Akdeniz, Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir.

Dil Becerileri puanlarına bakıldığında, Coğrafi Bölge grupları arasında 4a Dinleme, 4b Konuşma, son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Doğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin 4a Dinleme son sormaca puanları Akdeniz, Marmara ve İç Anadolu Bölgeleri'nde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin 4b Konuşma son sormaca puanları İç Anadolu Bölgeleri'nde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir.

Özetle, Coğrafi Bölge grupları arasında Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Doğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim gören öğrencilerin Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam son sormaca puanları Akdeniz ve İç Anadolu Bölgeleri'nde eğitim gören öğrencilere göre

anamlı derecede yüksektir. Ele alınan tüm bölgelerde Bölüm 3 Eēitim ēeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri n sormaca ve Son sormaca Toplam Deēeri ortalaması karřılařtırıldıēında arada yükseliş yönünde bir fark vardır.

Bu sonuēlar ile birlikte incelenen gözlem raporlarında, Doēu Anadolu Bölgesi’nde görev yapan ēretmenlerin, ērencilerin uygulamaları eēlenceli bulmaları nedeniyle, hizmetiēi eēitim çalışmasında paylaşılan tüm uygulamaları gerek ēretmen gerekse akran ēretimi ve deēerlendirmesi yöntemi ile ders ieriēinde kullandıklarını, ērencilerin bu etkinlikleri birbirlerine anlatarak ve sunarak tamamladıklarını bildirmişlerdir.

Bir çeşit sosyal evre yaratılan sınıf ortamında akran ēretimi ve akran deēerlendirmesi yoluyla ērencinin içsel olarak güdülenmesi ve ērenci merkezli bir sınıf ortamı saēlamıřtır. Yine gözlem raporlarında görülen bir ifade, ēretmenlerin, bu dijital uygulamaları ērencilere sınıfıēi performanslarını deēerlendirmek amacıyla kullanılacaēını bildirmesi, ērencileri dışsal olarak gdlemeyi hedeflediklerini göstermektedir. Bu da bize, verilen eēitim sürecinde içsel veya dışsal gdlenmeden birinin varolduēu ortamda ērenmenin daha verimli olduēu bu nedenle Doēu Anadolu Bölgesi’nin diēer bölgelerden ne çıkmış olabileceēi fikrini vermektedir.

ērencinin dönemde iki kez, özetleyici deēerlendirme yolu kabul edilen yazılı sınav ile deēerlendirilmesi yerine, biçimlendirici deēerlendirme yoluyla; sunuma, akran deēerlendirmesi ile etkileşime ve tüm dil becerilerine yer veren ayrıca, ērenciye her etkinlikten sonra geribildirim ile kendini düzeltme fırsatı tanıyan alternatif yollarla bir deēerlendirmenin faydalı olduēunu göstermektedir. Bu da zenginleştirilmiş eēitim ēeleri ve dijital uygulamalar kullanarak ēretmen moderatrlēinde amaca hizmet eden teknolojiyi eēitim ile buluşturmakla mümkündür.

Değerlendirme bir amaç değil, öğrenmenin bir parçası, sonuca değil sürece önem veren, öğrencinin motivasyonunu arttıran, sınav stresini azaltan ve öğrenenin gerekli yönlendirmeler ile kendini yeniden yapılandırmasına olanak sağlayan bir araç olmalıdır.



Tablo 26: Puanların öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre karşılaştırılması

		5. sınıf		6. sınıf		hazırlık		9. sınıf		10. sınıf		F	p
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	<i>3a İçerik</i>	12.13	1.88	10.80	1.96	11.27	1.72	11.10	2.73	8.21	2.73	13.478	0.000*
	<i>3b Etkileşim</i>	12.54	2.00	11.15	2.56	12.14	1.75	11.15	2.84	9.00	2.89	10.509	0.000*
	<i>3c Ortam</i>	11.88	2.32	10.70	2.43	11.77	1.77	10.93	3.00	7.82	3.01	11.440	0.000*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.55	5.33	32.65	5.81	35.18	4.35	33.18	7.95	25.04	7.66	14.782	0.000*
	<i>4a Dinleme</i>	10.51	2.29	8.90	2.57	9.77	2.49	10.23	3.26	8.86	2.89	3.211	0.019*
	<i>4b Konuşma</i>	11.35	2.08	11.00	2.47	10.50	1.87	10.55	3.23	8.18	2.60	8.818	0.000*
	<i>4c Okuma</i>	12.19	1.64	10.70	2.54	12.27	1.72	11.85	2.74	9.43	2.78	7.428	0.000*
	<i>4d Yazma</i>	11.72	2.17	10.90	2.55	11.73	1.86	11.20	3.21	8.68	2.97	6.596	0.000*
	<i>4e Kelime Dil Bilgisi</i>	12.22	2.06	11.15	2.37	12.23	2.02	10.85	3.17	9.64	2.67	6.874	0.000*
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	57.99	7.57	52.65	10.16	56.50	7.55	54.68	14.20	44.79	10.92	9.463	0.000*
Son sormaca	<i>3a İçerik</i>	12.47	2.10	12.57	2.06	10.54	2.21	11.83	2.73	11.78	3.67	4.092	0.005*
	<i>3b Etkileşim</i>	12.58	2.03	12.97	2.13	11.50	2.25	12.14	2.36	12.31	3.21	1.580	0.181
	<i>3c Ortam</i>	12.35	2.34	12.00	2.36	11.38	2.20	11.60	3.06	11.94	3.37	1.121	0.353
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	37.40	5.41	37.53	5.99	33.42	5.59	35.57	7.29	36.03	9.27	2.755	0.034*
	<i>4a Dinleme</i>	11.04	2.88	10.60	2.91	9.38	2.92	11.31	3.02	11.84	3.13	2.716	0.031*
	<i>4b Konuşma</i>	11.66	2.22	11.73	2.35	10.63	2.46	11.83	2.78	12.06	3.45	1.164	0.333
	<i>4c Okuma</i>	12.53	1.92	12.03	2.66	11.83	2.14	12.00	2.95	13.22	2.21	1.880	0.123
	<i>4d Yazma</i>	11.98	2.38	12.87	1.85	11.29	2.26	12.02	2.46	12.75	2.75	2.116	0.080
	<i>4e Kelime Dil Bilgisi</i>	12.49	2.09	12.27	1.86	11.50	2.38	11.83	3.01	12.59	3.07	1.154	0.338
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.69	9.03	59.50	9.62	54.63	9.02	59.00	12.69	62.47	12.41	2.117	0.087

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının katılımcıların eğitim gördükleri sınıflara göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, Eğitim görülen sınıflar arasında 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 10. sınıf öğrencilerinin 3a İçerik ve 3c Ortam ön sormaca puanları tüm gruplar arasında en düşüktür. Ayrıca, 10. sınıf öğrencilerinin 3b Etkileşim ön sormaca puanları 5.sınıf, hazırlık ve 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Özetle, Eğitim görülen sınıflar arasında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 10. sınıf öğrencilerinin Bölüm 3 Eğitim Öğeleri toplam ön sormaca puanları tüm gruplar arasında en düşüktür.

Dil Becerileri Bölümü incelendiğinde, Eğitim görülen sınıflar arasında 4a Dinleme, 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma ve 4e Kelime Dil Bilgisi ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 10. sınıf öğrencilerinin 4a Dinleme ön sormaca puanları 5. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür. 4b Konuşma ön sormaca puanlarına bakıldığında tüm gruplar arasında en düşük olduğu 4c Okuma ve 4d Yazma ön sormaca puanları ise 5.sınıf, hazırlık ve 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. 4e Kelime Dil Bilgisi ön sormaca puanları ise 5.sınıf ve hazırlık öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Orta ergenlik olarak tanımlanan 15 – 18 yaş arasındaki dönemi kapsayan 10.sınıfta herkesin farklı sorunlar yaşaması bu yaş grubundaki düşüşün gelişim özellikleri ile ilgili olduğunu düşündürmektedir.

Özetle, Eğitim görülen sınıflar arasında Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre

10. sınıf öğrencilerinin Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön test puanları 5.sınıf, hazırlık ve 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Eğitim görülen sınıflar arasında 3a İçerik son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre hazırlık öğrencilerinin 3a İçerik son sormaca puanları 5 ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Eğitim görülen sınıflar arasında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre hazırlık öğrencilerinin Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam son sormaca puanları 5.sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Eğitim görülen sınıflar arasında 4a Dinleme son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre hazırlık öğrencilerinin 4a Dinleme son sormaca puanları 5.sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Tüm sınıf seviyelerinde Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri Ön sormaca ve Son sormaca Toplam Değeri ortalaması karşılaştırıldığında arada yükseliş yönünde bir fark vardır. Ancak, hazırlık sınıfında küçük bir düşüş gözlenmiştir. Bunun ders saatleri daha yoğun ve yetiştirilmesi gereken müfredattan kaynaklı uygulamaların yapıldığı günlerin daha az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 27: Puanların öğrencilerin kaç yıldır İngilizce eğitimi gördüklerine göre karşılaştırılması

		2-4		5-7		8-10		11-15		F	P
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	12.00	2.44	11.93	1.94	10.24	2.57	9.53	3.09	10.838	0.000*
	3b Etkileşim	12.31	2.55	11.98	2.38	11.17	2.61	10.35	3.00	3.500	0.016*
	3c Ortam	11.63	2.93	11.71	2.48	10.20	3.03	9.41	2.43	6.391	0.000*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	35.94	7.02	35.62	6.06	31.61	7.46	29.29	7.90	7.905	0.000*
	4a Dinleme	10.00	2.71	10.60	2.57	9.32	2.56	9.53	3.02	3.162	0.026*
	4b Konuşma	11.09	2.15	11.13	2.39	10.12	2.88	9.12	2.52	4.517	0.004*
	4c Okuma	12.00	1.90	12.04	2.03	11.20	2.68	10.47	2.79	3.478	0.017*
	4d Yazma	10.84	2.38	11.70	2.53	10.76	2.90	10.24	2.95	2.622	0.052
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.19	1.71	11.86	2.38	11.05	2.87	10.00	2.89	4.189	0.007*
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	56.13	8.71	57.32	9.79	52.46	11.52	49.35	11.70	4.681	0.003*
Son Sormaca	3a İçerik	12.22	2.49	12.47	2.12	11.46	2.89	11.85	3.01	1.967	0.129
	3b Etkileşim	12.26	2.33	12.82	2.10	12.08	2.12	12.15	3.17	1.652	0.179
	3c Ortam	11.93	2.51	12.24	2.61	11.66	2.75	12.00	2.70	0.623	0.601
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.41	6.91	37.53	5.89	35.20	6.77	36.00	7.85	1.710	0.166
	4a Dinleme	10.41	3.25	10.92	2.98	10.85	3.02	12.15	2.82	1.380	0.250
	4b Konuşma	11.04	2.47	11.92	2.55	11.37	2.70	12.00	2.75	1.202	0.310
	4c Okuma	11.70	2.38	12.70	2.12	12.22	2.37	12.70	2.54	1.647	0.180
	4d Yazma	11.41	2.58	12.65	2.25	11.54	2.59	12.45	2.24	3.726	0.012*
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.15	2.49	12.35	2.29	12.31	2.37	12.05	3.43	0.115	0.951
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	56.70	10.96	60.53	9.75	58.28	11.03	61.35	11.97	1.432	0.235

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının öğrencilerin kaç yıldır İngilizce eğitimi gördüklerine göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre;

Eğitim süresi grupları arasında 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 2-4 ve 5-7 yıldır İngilizce eğitimi görenlerin 3a İçerik ön sormaca puanları 8-10 ve 11-15 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede yüksek olup, 2-4 yıldır İngilizce eğitimi görenlerin 3b Etkileşim ön sormaca puanları 11-15 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede yüksektir. 3c Ortam puanlarına bakıldığında, 5-7 yıldır İngilizce eğitimi

görenlerin 3c Ortam ön sormaca puanlarının 8-10 ve 11-15 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Özetle, Eğitim süresi grupları arasında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 2-4 ve 5-7 yıldır İngilizce eğitimi görenlerin Bölüm 3 toplam ön sormaca puanları 8-10 ve 11-15 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Dil Becerileri Bölümünde, Eğitim süresi grupları arasında 4a Dinleme, 4b Konuşma ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 11-15 yıldır İngilizce eğitimi görenlerin 4a Dinleme ön sormaca puanları 8-10 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede yüksektir. 4b Konuşma ön sormaca puanlarına bakıldığında ise, 11-15 yıldır İngilizce eğitimi gören öğrencilerin puanlarının, 2-4 ve 5-7 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre ön sormacada eğitim süresinin uzaması dinleme becerisinde olumlu bir etki oluştururken, daha kısa bir zamandır dil öğrenen öğrencilerde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Konuşma becerisinde ise tam tersi bir durum söz konusudur.

Eğitim süresi grupları arasında 4c Okuma ve 4e Kelime Dil Bilgisi ön sormaca puanları bakımından da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 5-7 yıldır İngilizce eğitimi görenlerin 4c Okuma ön sormaca puanları 11-15 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede yüksektir. 4e Kelime- Dil Bilgisi ön sormaca puanlarında da 11-15 yıldır İngilizce eğitimi görenlerin 4e Kelime- Dil Bilgisi ön sormaca puanları, 2-4 ve 5-7 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Okuma, Kelime ve Dilbilgisi becerilerinde kısa eğitim süresi avantaj gibi gözükmemektedir. Bu ön sormacada uzun yıllardır eğitim sisteminde olan öğrencilerin hep aynı tarzda eğitim

yapılmasından kaynaklı yorgunluk hissettiği ve dijital uygulamaları ders ortamında görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, Eğitim süresi grupları arasında Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 2-4 yıldır İngilizce eğitimi görenlerin Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları 8-10 ve 11-15 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Dil Becerileri Bölümü'nde, Eğitim süresi grupları arasında 4d Yazma son sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 5-7 yıldır İngilizce eğitimi görenlerin 4d Yazma ön sormaca puanları 8-10 yıldır İngilizce eğitimi görenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Ele alınan tüm dil deneyim geçmişi gruplarında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri Ön sormaca ve Son sormaca Toplam Değeri ortalaması karşılaştırıldığında arada yükseliş yönünde bir fark vardır. Bu da bize eğitim sürecinde yeni veya eski tüm öğrenci gruplarında yapılan uygulamanın fark yarattığını, özellikle uzun yıllardır dil öğrenen öğrenciler açısından fayda sağladığını göstermektedir.

Tablo 28: Puanların öğrencilerin okul türüne göre karşılaştırılması

		Anadolu Lisesi		Fen Lisesi		Fen ve Teknoloji Lisesi		Ortaokul		F	p
		ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.	ort.	ss.		
Ön sormaca	3a İçerik	9.56	3.13	11.29	1.50	11.24	1.99	11.91	1.95	8.815	0.000*
	3b Etkileşim	9.79	3.10	11.71	1.25	12.00	2.05	12.31	2.15	9.868	0.000*
	3c Ortam	9.21	3.64	10.71	0.95	11.62	1.74	11.69	2.37	8.184	0.000*
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	28.56	9.11	33.71	3.20	34.86	4.98	35.91	5.58	10.272	0.000*
	4a Dinleme	9.70	3.36	9.86	1.77	9.52	2.37	10.25	2.41	0.941	0.435
	4b Konuşma	9.47	3.40	9.86	2.12	10.34	1.80	11.29	2.14	5.782	0.004*
	4c Okuma	10.46	3.20	11.14	1.77	12.24	2.05	11.94	1.89	4.136	0.016*
	4d Yazma	9.70	3.46	12.00	1.29	11.72	1.81	11.59	2.25	5.399	0.004*
	4e Kelime Dil Bilgisi	10.14	3.15	11.29	1.11	11.90	2.18	12.04	2.14	5.825	0.003*
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	49.47	14.68	54.14	5.18	55.72	7.98	57.11	8.25	4.564	0.010*
Son sormaca	3a İçerik	11.63	3.16	11.00	5.66	11.30	2.41	12.48	2.08	2.230	0.206
	3b Etkileşim	12.06	2.76	10.00	7.07	12.17	1.90	12.68	2.06	0.950	0.485
	3c Ortam	11.54	3.19	11.00	5.66	11.93	2.26	12.25	2.35	0.694	0.595
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	35.24	8.08	32.00	18.39	35.40	5.79	37.40	5.56	1.491	0.327
	4a Dinleme	11.21	3.19	13.50	2.12	10.33	3.06	10.90	2.88	1.074	0.361
	4b Konuşma	11.74	3.11	14.00	1.41	11.23	2.61	11.66	2.25	0.828	0.480
	4c Okuma	12.32	2.76	15.00	0.00	12.27	2.12	12.39	2.14	0.868	0.459
	4d Yazma	12.19	2.71	12.00	4.24	11.70	2.31	12.19	2.29	0.350	0.789
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.03	3.09	11.00	5.66	12.13	2.27	12.43	2.03	0.326	0.808
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.49	12.78	65.50	13.44	57.67	10.13	59.57	9.15	0.345	0.795

Tabloda, Bölüm 3 ve Bölüm 4 puanlarının öğrencilerin okudukları okul türüne göre ANOVA testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre;

Okul türü grupları arasında 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin 3a İçerik ön sormaca puanları Fen ve Teknoloji Lisesi ve ortaokul öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür. Anadolu Lisesi öğrencilerinin 3b Etkileşim ön sormaca puanları tüm gruplar arasında en düşükken, 3c Ortam ön sormaca puanları Fen ve Teknoloji Lisesi ve ortaokul öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Özetle, Okul türü grupları arasında Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin Bölüm 3 toplam ön sormaca puanları tüm gruplar arasında en düşüktür.

Dil Becerileri Bölümü incelendiğinde, Okul türü grupları arasında 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma, 4e Kelime Dil Bilgisi ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin 4b Konuşma ve 4c Okuma ön sormaca puanları Fen ve Teknoloji lisesi ve ortaokul öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür. Okul türü grupları arasında Anadolu Lisesi öğrencilerinin 4d Yazma ve 4e Kelime Dil Bilgisi ön sormaca puanları Fen ve Teknoloji lisesi ve ortaokul öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Özetle, Okul türü grupları arasında Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca puanları ortaokul öğrencilerine göre anlamlı derecede düşüktür.

Ele alınan okul türlerinde Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri Ön sormaca ve Son sormaca Toplam Değeri ortalaması karşılaştırıldığında arada yükseliş yönünde bir fark vardır. Fen Lisesi Bölüm 3 sonuçlarında küçük bir düşüş gözlemlenmişse de aynı tür lise öğrencilerinin Bölüm 4 Dil Becerileri ön ve son sormaca sonuçları karşılaştırıldığında görülen yükseliş, öğrencilerin uygulama bölümlerinde daha net bir bilgi verdiği düşüncesini oluşturmuştur.

5.1.4. Eğitim Öğeleri, Dil Becerileri Bölümleri Ön-Son Sormaca Öğrenci Bulguları

Lise ve ortaokul öğrencilerinin Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ve Dijital Uygulamalar ile desteklenmiş Yabancı Dil Eğitimi'ne yönelik bilişleri ile Eğitim Öğeleri, Dil Becerileri Bölümleri ön sormaca ve son sormaca sonuçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 29: Betimleyici istatistikler (Eğitim Öğeleri & Dil Becerileri)

Ön sormaca	3a İçerik	11.17	2.51	3	15	-0.771	0.536
	3b Etkileşim	11.58	2.63	3	15	-0.902	0.658
	3c Ortam	10.99	2.87	3	15	-0.729	0.129
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	33.74	7.28	10	45	-0.836	0.686
	4a Dinleme	9.99	2.67	3	15	-0.063	-0.454
	4b Konuşma	10.63	2.61	3	15	-0.387	0.029
	4c Okuma	11.56	2.41	3	15	-0.802	1.121
	4d Yazma	11.12	2.69	3	15	-0.557	0.084
	4e Kelime Dil Bilgisi	11.49	2.55	3	15	-0.812	0.980
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	54.79	10.72	15	75	-0.480	0.682
Son Test	3a İçerik	12.03	2.57	3	15	-0.896	0.485
	3b Etkileşim	12.38	2.35	5	15	-0.963	0.818
	3c Ortam	11.97	2.66	3	15	-0.818	0.214
	Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	36.38	6.66	12	45	-0.715	0.247
	4a Dinleme	10.94	3.01	3	15	-0.389	-0.715
	4b Konuşma	11.64	2.59	3	15	-0.413	-0.431
	4c Okuma	12.37	2.34	5	15	-0.915	0.588
	4d Yazma	12.12	2.43	6	15	-0.615	-0.310
	4e Kelime Dil Bilgisi	12.25	2.47	3	15	-1.213	1.899
	Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	59.33	10.55	35	75	-0.176	-0.868

Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun tespit edilebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Verilere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (De Carlo, 1997; Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990; Moors, 1986). Buna göre, öğrencilerden elde edilen puanların tamamı normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen analizlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Tablo 30: Öğrencilerin ön sormaca ve son sormaca sonuçlarının karşılaştırılması

	Ön Test		Son Test		T	P
	ort.	ss.	ort.	ss.		
<i>3a İçerik</i>	11.17	2.51	12.03	2.57	-3.497	0.001*
<i>3b Etkileşim</i>	11.58	2.63	12.38	2.35	-3.332	0.001*
<i>3c Ortam</i>	10.99	2.87	11.97	2.66	-3.667	0.000*
Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam	33.74	7.28	36.38	6.66	-3.922	0.000*
<i>4a Dinleme</i>	9.99	2.67	10.94	3.01	-3.466	0.001*
<i>4b Konuşma</i>	10.63	2.61	11.64	2.59	-4.032	0.000*
<i>4c Okuma</i>	11.56	2.41	12.37	2.34	-3.537	0.000*
<i>4d Yazma</i>	11.12	2.69	12.12	2.43	-4.056	0.000*
<i>4e Kelime Dil Bilgisi</i>	11.49	2.55	12.25	2.47	-3.119	0.002*
Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam	54.79	10.72	59.33	10.55	-4.418	0.000*

Tablo 30'da öğrencilerin ön sormaca ve son sormaca verilerinden elde edilen puanların bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmasının sonuçları görülmektedir. Bölüm 3 Eğitim Öğeleri analiz sonuçlarına göre;

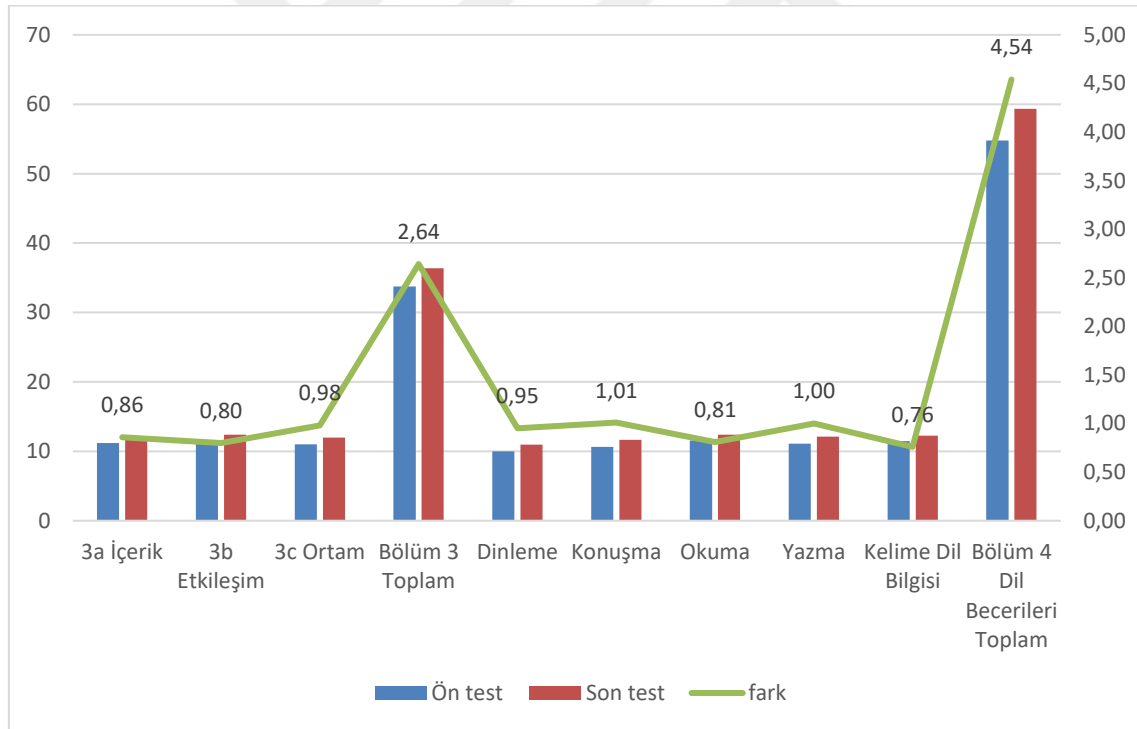
Bölüm 3. 3a İçerik, Bölüm 3.3b Etkileşim, Bölüm 3.3c Ortam ön sormaca ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre 3a İçerik, 3b Etkileşim, 3c Ortam son sormaca puanları ön sormaca puanlarına göre daha yüksektir.

Özetle, Bölüm 3 Eğitim Öğeleri toplam puanları ön sormaca puanı ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre,

Bölüm 3 Eğitim Öğeleri 36.38 olan toplam Son test puanı, 33.74 olan Ön test puanına göre daha yüksektir.

Bölüm 4 Dil Becerileri analiz sonuçlarına göre; 4a Dinleme, 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma, 4e Kelime- Dil Bilgisi ön sormaca ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre 4a Dinleme, 4b Konuşma, 4c Okuma, 4d Yazma, 4e Kelime-Dil Bilgisi son sormaca puanları ön sormaca puanlarına göre daha yüksektir.

Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam ön sormaca ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam 59.33 olan son sormaca puanları 54.79 olan ön sormaca puanlarına göre daha yüksektir.



Şekil 104: Öğrenci ön sormaca ve son sormaca puan farklarının grafiği

Şekil 104'te öğrencilerin ön sormaca ve son sormaca puanlarının sütun grafik ile karşılaştırılması, ön sormaca ile son sormaca arasındaki farkın çizgi grafik ile görselleştirilmesi verilmiştir.

Bu tablo, yabancı dil ortamında tüm ana dil becerileri ve alt becerilerinde Ortaokul ve Lise öğrencilerinin, Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ve Dijital Eğitim Araçları ile desteklenen Yabancı Dil Eğitimi'ne yönelik inanışlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Hizmet içi Eğitim içeriğine göre İngilizce öğretmenleri tarafından uygulanan uygulamalar öncesi ve sonrasında verilen ön ve son sormaca durumu ve öğrenci inanışları karşılaştırıldığında, Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri kapsamındaki unsurlar açısından aralarında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Başka bir ifade ile, öğretmenlere sunulan Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitim sonrasında öğrencilere tüm dil becerileri başlıkları altında uygulanmış olan uygulama ve etkinliklerin yabancı dil içeriğini, etkileşimi ve ortamını kapsayan Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri ve öğrencilerin tüm dil becerileri odaklı Zenginleştirilmiş Eğitime yönelik inanışlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

5.2. Öğretmen ve Öğrenci Bulguları Analiz Sonuçları

Ön-test ile Son-test sonuçları arasındaki farka ilişkin bulgular ve yorum:

Öğretmen sormaca sonuçları incelendiği zaman, çalışma boyunca ön sormacaya, hizmetiçi eğitime, uygulamaya ve son ankete katılan 1. Yabancı Dil Öğretmenlerinden toplanan verilere ve bireysel olarak gönderilen gözlem formlarına göre, Sormacanın 4.Bölümü'nü oluşturan "Dil Becerileri" Bölümü'nde, Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma ana dil becerilerinde ayrıca Kelime-Dilbilgisi alt dil becerilerinde toplam ön sormaca ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre 4. Bölüm toplam son sormaca puanları, ön sormaca puanlarına göre ortalama 4.55 puan daha yüksektir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, yabancı dil ortamında tüm ana dil becerileri ve alt becerilerinde Lise ve Ortaokul kademelerinde görev yapan 1. yabancı dil öğretmenlerine,

Yüksek Etkili Öğrenme Modeli’nden esinlenerek tasarlanmış Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim’e yönelik Hizmetiçi Eğitim Çalışması öncesi ve sonrası durum ve öğretmen bilişi karşılaştırılmış, tüm ana ve alt dil becerileri açısından anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Başka bir ifade ile öğretmenlere tüm dil becerileri başlıkları altında verilmiş olan Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitimin, öğretmenlerin dil becerileri odaklı zenginleştirilmiş eğitime yönelik bilişleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin, hizmet içi çalışması ardından Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim Öğelerine yönelik bilişleri ile Öğretmen Demografik Bilgileri ön ve son sormaca puanları açısından karşılaştırılmıştır. Demografik Bilgileri içeren Bölüm 2 ön ve son sormaca puanları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görev yaptıkları şehir, yaş ve uyruk kriterlerinde anlamlı fark gözlemlenirken, diğer kriterler olan, cinsiyet, eğitim durumu, eğitim verdiği kademe, mesleki tecrübe, ders türü, eğitim verdiği sınıf seviyesi kriterlerinde ön ve son sormaca puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Verilerinin analiz sonuçlarına göre şehir, yaş ve uyruk kriterleri dışındaki demografik bilgilerin zenginleştirilmiş eğitim açısından öğretmen bilişi üzerinde sonuca etki eden, yordayıcı bir değişken olmadıkları ifade edilebilir.

Öğrenci sormaca sonuçları incelendiği zaman, Bölüm 3 Eğitim Öğeleri toplam puanları ön sormaca ve son sormaca grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre son sormaca grubunun Bölüm 3 Eğitim Öğeleri Toplam puanları ön sormaca grubuna göre daha yüksektir.

Sormacanın 4.Bölümü’nü oluşturan “Dil Becerileri” Bölümü’nde, Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma ana dil becerilerinde ayrıca Kelime-Dilbilgisi alt dil becerilerinde

toplam ön sormaca ve son sormaca puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre son sormaca grubunun Bölüm 4 Dil Becerileri Toplam puanları ön sormaca grubuna göre daha yüksektir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, yabancı dil ortamında tüm ana dil becerileri ve alt becerilerinde Ortaokul ve Lise öğrencilerinin, Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik inanışlarının olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Hizmet içi Eğitim içeriğine göre İngilizce öğretmenleri tarafından sınıflarında uygulanan uygulama ve etkinlikler, öncesi ve sonrası yabancı dil ortamındaki durum, öğrenci inanışları karşılaştırıldığında tüm ana ve alt dil becerileri açısından anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Başka bir ifade ile, öğrencilere tüm dil becerileri başlıkları altında uygulanmış olan Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitim doğrultusunda sunulan uygulama ve etkinliklerin yabancı dil ortamı ve öğrencilerin dil becerileri odaklı zenginleştirilmiş eğitime yönelik inanışları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve öğrenci sonuçlarında ortaya çıkan bu paralellik, öğretmen eğitiminin önemini ve etkisini vurgular niteliktedir. Öğretmen ve öğrenci sonuçlarındaki paralel yükseliş ise bize öğretmenlerin bilişinin ve sınıf içi uygulamalarının birbirini besleyen ve döngüsel halde birbirini etkileyen karşılıklı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmen bilişi öğretime yansımakta, bu faktörlerin birleşimi öğretmen kararlarını oluşturmakta ve bu da sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir.

Özetle, dil öğretmenlerinin sınıf içi karar ve uygulamalarının temelinde dil öğretmeni bilişi vardır ve bu “döngüsel süreç” hizmetiçi eğitimden, öğretmen bilişine oradan sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci inanışına etki ederek, yine başa dönüp, öğretmen bilişini ve akabinde öğrencinin inanışlarını yeniden şekillendirmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

6.1. Değerlendirme ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayanarak yapılan değerlendirme, varılan sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Yabancı dil ders ortamında Yüksek Etkili Öğrenme Modeli'nden esinlenerek tasarlanmış Zenginleştirilmiş Hizmetçi Eğitim çalışması ve öğrencilere öğretmenleri tarafından okul programına destek olarak sunulan dil becerileri odaklı dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş eğitim çalışmasının öğretmen bilişine, sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci inanışına olan etkisinin araştırılması sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan Zenginleştirilmiş Eğitim içerisinde Yüksek Etkili Öğrenme Modeli, Öğrenci Merkezli Yaklaşım, Farkındalık Hipotezi (NH), Hizmetçi Öğretmen Eğitimi ve Zenginleştirilmiş Öğrenme Tecrübesi (ELE) barındırmakta, geleneksel eğitimi ve online eğitimi sınıf ortamında ama sınıf dışı imkanlarla birleştirerek, öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. 21.yy becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin aktif katılımını sağladığı ve en önemlisi hedef dilin, ikinci dil olarak öğretildiği ortamlara (ESL) yaklaşmasına imkan sağladığı için bu tezin ana başlığı olarak tercih edilmiştir.

Araştırmanın ilk adımı olarak sorunun tespiti aşamasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, ders kitabına bağlı ders işlemenin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi, yaşanan motivasyon ve değerlendirme sorunları, teknolojinin derse kattığı olumlu ve olumsuz yönleri, beklentileri tespit etmek amacıyla bir öncül çalışma yapılmıştır. Buna yönelik açık uçlu yazılı ve sözlü sorular ile

pandemi ve pandemi sonrası değişen ğretmen ve ğrenci profili, beklentileri ve ihtiyaçları incelenmiştir.

Görüşmelerde temel olarak, “Post pandemi” dönemi olarak tanımlanan dönemin, eskiden var olan sorunları ve beklentileri daha da arttırdığı, sınıfta tekrar dönüşün kısmen pandemiden daha zor olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu yeni dönemde teorik değil pratik bilgilere dayalı bir hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını, öğrencinin beklentilerini karşılayamadıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilave olarak, otomatik olarak hibrit düşünce yapısına dönüşmüş bulunan öğrenciler, teknolojinin rahatlığına, evde bireysel olarak derse katılmanın getirdiği öğrenci bağımsızlığına alışmış ancak bununla beraber bir gruba dahil olmanın kazanım eksikliğini, geleceğin gerekliliklerini, sosyalleşme ihtiyacını hissetmiş, aldıkları eğitimden, öğretmenlerden ve aldıkları eğitimin içeriğinden sınıf içi ve dışı ortamlarda büyük beklentiler içine girmişlerdir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerindeki ortak nokta, öğretimdeki çeşitliliğin artması gerektiği, ders kitabının ve ders kitabı destek araçlarının artık yabancı dil ortamlarında yeterli gelmediği, öğretmenlerin ve öğrencilerin derse karşı eski motivasyonlarının kalmadığı, sınıf içinde dikkat süresi ve motivasyonu korumakta güçlük çekildiğidir.

İngilizce’nin ikinci dil olarak öğrenimi (ESL), öğrenenlere birçok ülkede sınıf dışında hedef dili kullanma konusunda avantajlar sağlarken, ülkemizde yabancı dil olarak öğrenimi (EFL), doğal iletişim olanaklarının eksik kalması, sınıf dışındaki ortamlarda çoğunlukla ana dilin kullanıldığı bir dil çevresi sunulması nedeniyle bu avantajı sağlayamamaktadır. İngilizce’nin yabancı dil olarak öğrenimi (EFL), öğrenci ve öğretmen açısından dili istenen çeşitlilikte sunmayı, öğrenmeyi ve üretmeyi zorlaştırdığı için çözümsüz gibi gözükken sorunlar ortaya çıkarmakta ve öğrenende yeni bir dil öğrenme konusunda öğrenilmiş çaresizlik ve hayal kırıklığı yaratmaktadır.

Öğretmen ve öğrencilerin ifade ettiği yabancı dil derslerindeki sorunlar ve mevcut durum incelendiğinde, yabancı dil ortamlarının bireysel ilgi ve ihtiyaçlara cevap veremeyen, istenen dönütün alınamadığı, hedeflenen başarıya ulaşamayan, öğretmen ve öğrenci motivasyonunun düşük olduğu ortamlar olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenin karşılaşılan her yeni durum ve değişikende kendisini profesyonel anlamda eksik hissetmesi, öğrencinin öğrendiği yabancı dili geleceğin becerileri ve gerektiği ortamda etkili şekilde kullanamayacağı endişesi, yabancı dil ortamlarının ikinci dil ortamlarıyla ilişkilendirilmesi ve teknolojinin amaca hizmet edecek şekilde kullanılması ihtiyacı bu bir çalışmaya zemin oluşturmuştur.

Bu açıdan bakıldığında bu tez, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin yabancı dil eğitimiyle bütünleştirilmesi durumu üzerine K-12 seviyesinde hem öğretmen hem de öğrenciler üzerinde yapılan bir öğretmen bilişi ve öğrenci inanışı çalışması olması ve Kalıcı Yüksek Etkili Öğrenme temelli hizmetiçi öğretmen eğitimi içermesi nedeniyle alana bir katkı niteliğindedir.

Eğitim sisteminin genel sorununu oluşturan, öğretmen hizmetiçi eğitimindeki eksikliklerle başlayan, yöntem, motivasyon ve değerlendirme eksikliklerinin öğretmen bilişinde yer edininip, otomatik olarak öğretmenin kararlarına, sınıf ortamına ve öğrenci inanışına yansıyor yansımadığı düşüncesi ile çalışmanın araştırma problemleri ve alt problemleri oluşturulmuştur.

Öncül çalışma ve ön sormaca sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenleri için hazırlanan hizmet içi eğitim ardından öğretmenlerin Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik ön bilişleri ile son bilişleri, ön sormaca son sormaca yoluyla karşılaştırılmıştır. Demografik bilgiler bize tüm kriterlerin zenginleştirilmiş eğitime yönelik öğretmen bilişi üzerinde belirli bir oranda yordayıcı bir rolü olduğunu göstermiştir.

Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri analiz sonuçlarına göre; Lise ve Ortaokul kademelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik öğretmen bilişleri, Hizmet içi Eğitim öncesi ve sonrası mevcut durumu, tüm ana ve alt dil becerileri açısından karşılaştırılmış ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmenlere sunulan Yüksek Etkili Öğrenme temelinde tasarlanmış Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitimin, öğretmenlerin Zenginleştirilmiş Eğitime yönelik bilişleri üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin 5 hafta boyunca aldığı Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitim çalışmasından sonra kendi sınıflarında, sınıflarının seviyesine göre seçerek uyguladıkları tüm dil becerilerine ait dijital uygulamalara ayrılan bir aylık süre öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan ön ve son sormaca sonuçları incelendiğinde, Demografik Bilgileri içeren Bölüm 2 verilerinin analiz sonuçlarına göre, tüm demografik bilgi alt başlıklarında, düşük veya yüksek olarak, anlamlı fark tespit edilirken sadece öğrencilerin yabancı dillerine ve cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı fark tespit edilemediği görülmüştür.

Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri analiz sonuçlarına göre; yabancı dil ortamında tüm temel dil becerileri ve alt becerilerinde Ortaokul ve Lise öğrencilerinin, Dijital Eğitim Araçları ile Zenginleştirilmiş Eğitim'e yönelik inanışlarının olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Hizmet içi Eğitim içeriğine göre İngilizce öğretmenleri tarafından sınıflarında uygulanan dijital uygulamalar yabancı dil ortamındaki ön ve son mevcut durum ve öğrenci inanışları karşılaştırılmış, Bölüm 3 Eğitim Öğeleri ve Bölüm 4 Dil Becerileri kapsamındaki unsurlar açısından anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Başka bir ifade ile, öğretmenlere verilen Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitim doğrultusunda öğrencilerine tüm dil becerileri başlıkları altında uygulanmış oldukları dil

becerileri odaklı dijital uygulamaların öğrencilerin Zenginleştirilmiş Eğitime yönelik inanışları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğretmen ve öğrenci sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlere tüm dil becerileri başlıkları altında verilmiş olan Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitimin, öğretmenlerin Zenginleştirilmiş Eğitime yönelik bilişleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu, öğretmenleri güdülediği buna paralel olarak bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerde de, tüm dil becerileri başlıkları altında uygulanmış olan Zenginleştirilmiş Eğitimin yabancı dil ortamı ve öğrencilerin zenginleştirilmiş eğitime yönelik inanışları üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğrencileri de paralel olarak güdülediği görülmektedir.

Öğretmen ve öğrenci sonuçlarındaki paralel yükseliş bize sınıfların öğretmen bilişi ve öğrenci inanışının kesişen kavşakları olduğunu, sınıfta öğretmenin rolü ve bilişinin önemini, sınıf içine ve derslere yansımalarının döngüsel şekilde hareket eden bir süreç olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilişin de aynı güdülenme gibi dil öğrenme sürecinde vazgeçilmez bir etken olduğunu kanıtlamıştır. Yabancı dil ortamlarında öğretmenin ve öğrencilerin dışsal güdülenmesinin rolü ve başarının ardındaki etkisi tekrar ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, kavramsal çerçevede yer alan bu konuda yapılmış çalışmaları ve uzman görüşlerini destekler niteliktedir.

Alandaki sorunların çok benzer olduğu ve çözümün ise önerilen öğretmen eğitiminde ve uzun süreli eğitim-öğretim programı değişikliğinde olduğu söylenebilir. Bu çalışmada uygulanan öğretmen hizmetiçi eğitimi öncesi ve sonrasında ortaya çıkan değişim ve en önemlisi öğretmen tarafından sınıflarda uygulanan dijital uygulamalardan sonra öğretmen bilişi ve öğrenci inanışı sonuçlarında ortaya çıkan yükseliş yönündeki paralellik, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel süreçlerin, sınıf içi

ortama ve sınıf içi uygulamalarına yansımaları olduğunu, döngüsel olarak öğretmen bilişini yapılandırıldığını ve kararlarını etkilediğini desteklemektedir.

Dolayısıyla, öğretmen bilişi öğretime yansımakta, bu faktörlerin birleşimi öğretmen kararlarını oluşturmakta ve bu da sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir. Diğer bir deyişle, dil öğretmenlerinin sınıf içi karar ve uygulamalarının temelinde dil öğretmeni bilişi vardır. İngilizce öğretmenlerinin bilişini oluşturan temel unsurlar, öğretmenlerin eylemlerini şekillendirerek, tüm sınıf uygulamalarının temelini oluşturur.

Bu çalışma, sınıf içinde öğretmenin ve öğretmen eğitiminin rolü ve önemini bir kez daha vurgularken, verilen hizmetiçi eğitimlerin sınıflara yansıtılmasının en garanti yolunun gerekli denetimler ve değerlendirmeler olduğunu göstermiştir.

Teknolojinin eğitimde karşılaşılan yöntem, motivasyon ve değerlendirme sorunlarına tek başına çözüm olamayacağı ve öğretmene alternatif görülmesinin düşünülemeyeceği gerçeğinden yola çıkarak, hedef dili etkin ve etkili kullanabilmek, ana /alt tüm dil becerileri eşit düzeyde geliştirilebilmek ve sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle yabancı dil öğretimini ikinci dil ortamına yaklaştırmak için teknolojinin gerçek hayat ile sınıf ortamlarını ilişkilendirmek amacıyla kullanımı çok büyük bir önem taşır.

Dil öğretiminde teknolojiyi amaca uygun kullanabilmek, çeşitliliği dil öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmek ve farklı eğitim modellerinden faydalanmak günümüz koşullarında dil öğretiminin güncellenmesi ve kalitenin desteklenmesi için kaçınılmaz olmuştur.

Gelecekteki eğitim sisteminde karşılaştığımız şartlar gelişen teknoloji bakımından kolaylıklarla ama birçok açıdan da zorluklarla dolu olacaktır. Hızla değişen ortamlar ve şartlar, bu durumlara hızla ayak uydurmayı gerektiren ihtiyaçlar ve beklentiler, daha da

önemlisi hizmetiçi eğitime açık insanlar ve sistemler gerektirecektir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç çoğalarak devam edecektir.

Öğretmen bilişi ve öğrenci inancı üzerine odaklanan bu tezde öğretmenin bilişinde ve öğrenci inancında ortaya çıkan paralel yükseliş bize gelecek yıllardaki eğitim şartları ve koşulları ne olursa olsun yeniliklere, sürece uyum ve kendini yeni koşullara uyarlama ve öğrenmeyi öğrenme konusunda umut vericidir.

Buna ilave olarak, birçok kişinin yabancı dili veya ikinci dili (L2) yetkin olarak sadece hayatımızın erken yaşlarında öğrenebileceğimizi savunan görüşüne rağmen, uygun koşullar sağlandığında ve içsel veya dışsal güdülenmelerden bir tanesi öğrenme ortamına katıldığında, yaşı daha büyük öğrencilerin veya yetişkinlerin de bir dili ana diline yakın bir seviye yetkinliğinde başarabilecekleri, öğrenme sürecini başarıyla ve istekle tamamlayabilecekleri açıkça görülmektedir.

Güdülenmenin belirli hedeflere yönelmeyi ve kararlılığı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olduğu dikkate alındığında, öğretmenin sınıf ortamında veya sınıf dışı ödevlendirmede dışsal ve içsel motivasyonu dengede tutmaya dikkat etmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma, hizmetiçi eğitime kendi eksikliklerinin farkına vararak, bunları tamamlamak isteği ile katılan öğretmenler için içsel güdülenmeyi, kurum tarafından hizmetiçi eğitimin tüm gerekliliklerini yerine getiren öğretmenlere verilen katılım sertifikası (EK.13) isteği ile katılan öğretmenler için dışsal güdülenmeyi sağlamıştır.

Öğrenci tarafından bu sorumlulukların yerine getirilmesi, bu etkinliklerden keyif alan, akranları ile sosyal etkileşime, çevreye gereksinim duyan, dijital uygulamalara ilgi duyan ve dil becerilerini geliştirmek isteyen bir öğrenci için içsel güdülenmeyi, bu uygulamaları olması gerektiği gibi tamamlayan öğrencilerin sınıf içi performans notu alacaklarının öğretmen tarafından dillendirilmesi ise bu konularda isteksiz veya çekingen olan bir öğrenci için dışsal güdülenmeyi sağlamıştır.

Son yıllarda, özellikle post pandemi dönemiyle birlikte öğretmen rolleri ve sorumluluklarının önemli bir evrim geçirdiği bir gerçektir. Öğretmen bilişinin merkezi oluşturduğu bu döngüsel süreçte, öğretmenin ve öğrencinin güdülenmesi, kendilerini zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesinin aktif birer katılımcısı ve bu sürecin biçimlendiricisi olarak görmeleri en yüksek verime ulaşılacağına bir göstergesidir.

Önümüzdeki 50 yıl içinde eğitimin ve eğitim sisteminin, yapay zeka destekli, Netflix, Disney Plus benzeri tercihler sunan, ister online ister yüzyüze eğitim imkanları olan bir platform haline gelmesi, eğitimde her bir öğretmenin hizmetiçi eğitim tercihlerinde ve her bir öğrencinin kendilerini geliştirecekleri konularda benzersiz bir deneyim olan kişiselleştirilmiş eğitim haritaları yoluyla yaşam boyu öğrenen bireylere dönüşmesi hedeflenmelidir. Eğitim sisteminin rehberlik eden, aşamalı mikro öğrenme etkileşimleri sunan, uyarlanabilir algoritmalara sahip modüller ve seçenekler sunan bir altyapıya sahip olması kaçınılmazdır.

Yakın geleceğin eğitim sisteminde bizi, sanal, etkileşimli, işbirlikli ortamların, proje/görev tabanlı öğrenme deneyimlerinin var olduğu, ayrıca, biçimlendirici, çeşitli ve uyarlanabilir bir değerlendirme sistemine sahip, fiziksel sınıfların daha esnek ortamlar olarak kullanıldığı, öğretmenlerin ise, bu ortamlarda öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve moderatörlük görevi üstlendiği bir eğitim sisteminin beklediğini düşünmek bir hayal değildir.

Bu hedefler bugün kulağa uzak gibi gelse de bugünün öğretmenleri tarafından yetiştirilmesi gereken öğrencilerin içinde yaşayacağı ve bugünden öğrencilerin hazırlanmalarını gerektiren bir gerçekliktir.

Dolayısıyla, dil öğretimi gerçeklik, otantiklik ve geleceğin becerilerini hedeflemelidir. Öğrenilen dil içeriği, dinletilen ve yapılan diyaloglar mümkün olduğunca anlamlı, otantik ve İngilizcenin ana dil veya ikinci dil olarak konuşulduğu ortamlara yakın olmalıdır.

Yabancı dil ortamları öğrencileri tıpkı kendi dilimizi konuştuğumuz ortamlarda yaptığımız seçimler gibi doğal, belirli hedefler çerçevesinde belirlenen ama öğrencilerin ilgi duydukları, içsel güdülenmelerine olanak tanıyan konu ve konu başlıklarından seçim yapmaları konusunda özgür bırakmalıdır.

Hedef dile en kısa sürede ulaşmak, öncelikle konuşulan doğal ortam ve etkileşimlere, çeşitli, anlamlı ve otantik içeriklere ve bu ortamı sağlayacak eğitim uygulamalarına erişim sağlamak bağlamında, hiç bu çağdaki kadar kolay olmamıştır. Dil, otantik eğitim araçlarına ulaşılabildiğinde gelişebilir ve digital uygulamalar bugün bunu fazlasıyla mümkün kılmaktadır. Öncelikle, otantik ve ilgilerini çekecek çeşitliliğe sahip bir eğitim içeriğine ulaşmak, öğrenci için dil öğrenme motivasyonunu arttıran bir faktördür.

Zenginleştirilmiş eğitim tecrübesinden destek alınarak, yabancı dil ortamlarını İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlara yaklaştırmak ulaşılabilir en pratik yoldur.

EFL + ELE ≈ ESL

EFL: İngilizce'nin Yabancı dil olarak öğretildiği ortam (Teaching English as a Foreign Language) + ELE: Zenginleştirilmiş Dil Tecrübesi/Eğitimi (Enriched Language Experience/Education) ≈ yaklaşık olarak eşittir (approximately equals to) ESL: İngilizcenin İkinci Dil olarak öğretildiği ortam (Teaching English as a Second Language)

Geleceğin yetişkinlerini yetiştirirken eğitim hedeflerinin ve çıktılarının düşünülmesi tüm öğretmenlerin görevidir. Teknolojinin eğitime neden ve nasıl dahil edileceğine dair net bir yaklaşımı belirlemek öğretmenin görevidir. Her seviyede öğrenciye hitap eden esnek bir çerçeveye sahip, standart bir çizgiyi yakalayan ancak, farklılıklara ve bireysel ilgilere de fırsat tanıyan bir eğitim içeriği yaratmak mevcut sistemleri çağın gerekliliklerine göre güncellemek ile mümkündür. Her çağın ve geleceğin gerekliliklerini göz önünde

bulundurarak, öğretmenlerimizin ve yeni neslin sahip olmasını istediğimiz özellikleri belirlemek, öğretmen ve öğrenciye gerekli yetki ve sorumlulukları vermek, eğitim programlarımızın ve ders planlarımızı şekillendirmek bir zorunluluk, döngüsel, süregelen ve kalıcı olması gereken bir süreçtir. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğretmenin güçlendirilmesi, öğretmenin güdülenmesi, yabancı dil ortamına ve öğrenciye ve sınıf ortamına yansıyan bir enerji kaynağı olması nedeniyle, eğitime yapılacak en büyük yatırımdır.

SONUÇ:

- 1- Öğretmen ve öğrenci sonuçlarında ortaya çıkan paralellik, denetlenen her türlü öğretmen eğitiminin etkisini vurgulamaktadır.
- 2- Öğretmen ve öğrenci sonuçlarındaki paralel yükseliş, bize sınıftaki öğretmenin rolünü, öğretmen bilişinin önemini, öğretmen bilişinin sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci inancı ve derslere yansıyan döngüsel bir süreç olduğunu göstermektedir.
- 3- Yüksek Etkili Öğrenme yapıtaşları belirlenen soruna ve kurumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir. Kurum öğretmenin, öğretmen ise öğrencisinin ihtiyaçlarını bilmelidir.
- 4- Dil öğretiminde zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dijital uygulamaları amaca uygun kullanabilmek EFL ortamını ESL ortamına yaklaştırmamanın en pratik yoludur.
- 5- Dışsal güdülenme öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci için gerekli ve etkili bir faktördür. Öğretmen bilişi ve öğrenci inancı aynen güdülenme gibi sonucu görüldüğünde başa dönerek daha kuvvetli olarak sürece yansıma potansiyeline sahiptir.

6.2. Ardıl Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın sonuçlarından elde edilen bilgilerden yola çıkarak ileride yapılacak benzer çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Çalışma sonucunda öğretmen biliş ve öğrenci inanışında ön ve son sormaca arasında ortaya çıkan anlamlı fark ve öğretmen-öğrenci sonuçlarında görülen paralel yükseliş, ileri çalışmalar için aşağıdaki önerileri akla getirmektedir:

- Dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş hizmet içi öğretmen eğitimini devlet okullarının ihtiyaçlarına uyarlanabilir ve uygulanabilir.
- Bu çalışmanın bir benzerinin Almanca, İspanyolca ...vb diğer yabancı dil öğretmenlerine, öğrencilerine ve içeriğine göre uyarlanması ve uygulanması sağlanabilir.
- Kontrol ve deney grupları üzerinde ders başarısına odaklı etkiyi ortaya çıkaran benzer çalışmalar yapılabilir. Başarı ölçümü gibi daha somut değerlendirme sonuçları incelenebilir.
- Diğer sözel branşlarda zenginleştirilmiş eğitim ders planları hazırlanarak, öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Zenginleştirilmiş Hizmetiçi Eğitimin yeni öğretmenler ve tecrübeli öğretmenler üzerindeki etkileri detaylandırılarak araştırılabilir.
- Geleceğin eğitim sisteminde eğitim eşitliğini sağlamak ve 21.yy becerilerini kazandırmak amacıyla öğretim programlarıyla uyumlu ve zenginleştirilmiş eğitim materyallerinden oluşan bir eğitim portalı kurularak bu portalın etkin kullanımı

sağlanabilir. Mevcut EBA eğitim platformunun olumlu tüm içerik ve etkinliklerine ilave olarak, zenginleştirilmiş içerik çatısı altında öğrenciler için yabancı dil ortamını (EFL), ikinci dil (ESL) ortamına yakınlaştırmak amacıyla çeşitli web ve mobil uygulamaları eklenebilir. Dijital becerilerin artırılmasına katkı sağlamak amacıyla öğretmenler için zenginleştirilmiş içerikler içeren hizmetiçi eğitim paketleri yüklenebilir. Hibrit Eğitim'den faydalanarak, bu sürecin denetlenmesi amacıyla eğitimlerin bir bölümü yüz yüze yapılabilir.

- Yabancı dil eğitiminde değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası haline getirmek bir gerekliliktir. Öğretmene hizmetiçi eğitimde, öğrenciye de öğrenme sürecinde bildiğini, öğrendiklerini tekrar yapılandırma fırsatı verebilmek amacıyla zenginleştirilmiş eğitim araçları vasıtasıyla ana dil becerileri ve alt dil becerilerinin tümünü ölçmeye yönelik alternatif değerlendirme sistemleri geliştirilebilir. Değerlendirme/Öz değerlendirme sürecine videolu sınıf içi gözlemleri, ses kayıtları gibi yapıcı geri bildirimler ve akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme ölçütleri eklenebilir.
- Özel eğitim de dahil olmak üzere tüm öğretmen ve öğrencilerin eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için sağlanan beşerî ve fiziki imkanlar güçlendirilebilir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin bireysel ve mesleki gelişimleri için ihtiyaca göre hizmetiçi eğitim çeşitleri oluşturulabilir.

Bu tez, Birleşmiş Milletler Kalkınma Amaçlarından, “Nitelikli Eğitim”, “Eşitsizliklerin Azaltılması”, “Amaçlar için Ortaklıklar” hedeflerinin başarıya ulaşması bilinciyle gerçekleştirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ağıldere ve Ceviz, N. (t.y.). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi bildiri kitabı (ss. 698-704). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2008). e-Journal of New World Sciences Academy 2007. 3(2), C0042.
- Akgündüz, D. (2014). Harmanlanmış/Hibrit öğrenme modeli ve sosyal medya. *Teori, Uygulama ve Değerlendirmeleriyle Farklı Eğitim ve Öğretim Model/Yöntem/Yaklaşımları. XIII. Geleneksel Eğitim Sempozyumu Bildiriler*, 30, 104-108.
- Alhamami, M. (2019). Learners’ beliefs about language-learning abilities in face-to-face & online settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-23.
- Altan, M. Z. (2000). Yabancı dil öğrenmede; öğrenme stilleri, dil öğrenme stratejileri ve cinsiyet. *Dil Dergisi*, 96, 36.
- Altun Demir, N. (2015). Konuşma ve dinleme becerileri üzerine öğretmen bilişi ve inanışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 173-178.
- Amal, A. A. (1994). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça’ya yönelik motivasyonu ve başarıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 395.
- Anderson T. ve Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. C. Gibson (Ed.). *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes*. Atwood.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2/3), 75-90.
- Arikan, S., Dochy, F. ve Segers, M. (2022). Framing the effects of high-impact practices from a high-impact learning perspective. A review of studies. *Creative Education*, 13, 2994-3025. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.139190>
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3).

- Atik, İ. (2008). *Alternatif eğitim biçimi olarak uzaktan eğitim ve ekonomik etkinliği*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186008>
- Atreya, A. ve Acharya, J. (2020). Distant virtual medical education during Covid-19: Half a loaf of bread. *The Clinical Teacher*, 17, 418-419.
- Auerbach, E. R. ve Paxton, D. (1997). It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 31(2), 237-261.
- Ay, S. (2017). Beliefs about learning a new language after 45 years old. *Dil Dergisi*, 168(1), 21-42.
- Ay, S. ve Bartan, O. S. (2010). *Self and peer assessment in different ability groups*. International Conference on New Trends in Education and Their Implication (ss. 30-42).
- Baker, A. (2011). Pronunciation pedagogy: Second language teacher cognition and practice" Applied linguistics and English as a second language dissertations.
- Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. Işık Üniversitesi.
- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Alabama.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. *Beliefs about SLA*, 7-33.
- Bates, A. T. (2020). 9.2 S (Student) öğrenciler. *Dijital çağda öğretim* (2. Baskı). British Columbia / YukonOpen Authoring Platform <https://pressbooks.bccampus.ca/tonybates/>
- Benati, A. G. ve Angelovska, T. (2016). *Second language acquisition: A theoretical introduction to real world applications*. Bloomsbury Publishing.
- Benton, M. (2022). *New horizons in language teaching: Engaging hybrid minds in the 21st century language classroom*. Bahçeşehir College Hybrid ELT Conference, BAU Future Campus.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısında Türkiye’nin Avrupa Birliği’ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-117.
- Bernat, E. ve Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *Tesl-ej*, 9(1), n1.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94.
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19-31.

- Borg, S. (2003a). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2003b). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (11. Cilt). National Academy Press.
- British Council & Tepav (2013). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Yorum Yayın.
- Brown, G. T. L. (2002). Student beliefs about learning: New Zealand students in Year 11. *Academic Exchange Quarterly*, 6(1), 110-114.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Castelli, F. R. ve Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*, 11(8), 3565-3576.
- Chen, J., Dai, D. Y. ve Zhou, Y. (2013). Enable, enhance, and transform: How technology use can improve gifted education. *Roeper Review*, 35(3), 166-176.
- Cırık, M. (2016). Uzaktan eğitimin üstün zekalı öğrencilerin eğitimindeki yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 170-187.
- Cooper, S. ve Patton, R. (1997). Writing logically, thinking critically.
- Crandall, J. A. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları*.

- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Dadhich, A. (2020) *Teacher cognition and language policy: Speech thread. Research Journal Of English (RJOE) An International Peer-Reviewed English Journal*. https://www.rjoe.org.in/Files/v5i4/40.RJOE-308-311_2.pdf
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Darancık, Y. (2014). Lük eğitim setinin yabancı dil öğretiminde önemi ve derse etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Asos Journal*, 2(4), 102-113.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented* (2. Baskı). Prentice-Hall, Inc.
- De Carlo, L.T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292-307.
- Demirpolat, B.C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri*. Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık.
- Deslauriers, L., Schelew, E. ve Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332(6031), 862-864.
- Dochy, F. ve Segers, M. (2015). High Impact Learning that Lasts.
- Dochy, F. ve Segers, M. (2018). *HILL 5 hybrid learning Eng: High impact learning that lasts* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/dP9GVcCkyTc>
- Dochy, F. ve Segers, M. (2018). *Creating impact through future learning: The high impact learning that lasts (HILL) model*. Routledge.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504.
- Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 202-228.
- Duyar, M. (2019). *Kişisel gelişim, Stephen Karshen'in ikinci dil edinme teorisi nedir?* <https://www.kisiselgelisim.com/stephen-krashenin-ikinci-dil-edinme-teorisi/>
- Eaglesedge (2020). *What are the benefits of academic enrichment programs*. StJohnsprep.
- EF English Proficiency Index (2021). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com.tr/eipi/#>
- Eğitim Sen (2020, 4 Eylül). *Salgın günlerinde uzaktan eğitim çalıştayı*. <https://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2020/09/sonu%C3%A7-raporu.pdf>

- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 287-310.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35, 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0261444801001720>
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2001). Second language acquisition: An introductory course. *Topics in Applied Psycholinguistics*, 67.
- Groeneveld, R. A. ve Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *The Statistician*, 33, 391-399.
- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S. ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6).
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gülen, S., Erol, T. A. Ş. ve Darga, H. (t.y.). Yapılandırmacılık; Örnek uygulamanın değerlendirilmesi ve kalıcılığa etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 278-301.
- Günday, R. ve Tahtalı Çamlıoğlu, Y. (2015). Yabancı dil ve gramer öğretiminde dijital medyayı kullanma. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Hopkins, K. D. ve Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729.
- Joyce, B. R. ve Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3. Cilt). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. <http://www.jstor.org/stable/1170578>
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. ve Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Springer.

- Kapanadze, D. Ü. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.
- Karabey, S. (2020). *Uzaktan öğretimde eşzamanlı ders uygulama ilkeleri ve örnekleri*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Karaman, S. ve Kurşun, E. (2020). *Uzaktan öğretimde canlı ders uygulama ilkeleri ve örnekleri*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Kaufmann, S. (2003). *The linguist: A personal guide to language learning*. The Linguist.
- Kaya, A. (Ed.). (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaygısız, S. (2021). İngilizcenizi geliştirebileceğiniz youtube kanalları [Blog]. <https://www.sevalkaygisiz.com/2021/04/ingilizcenizi-gelistirebileceginiz.html>
- Kinsey, M. (2020, 8Eylül). *Reimagining a more equitable and resilient K-12 education system*. Mc.Kinsey & Company <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/reimagining-a-more-equitable-and-resilient-k-12-education-system>
- Konyalıoğlu, A. P. (t.y.). *Üstün zekalı çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul Üniversitesi. https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_guz/ustun_zekali_ve_yetenekli_cocuklar_ve_egitimleri/index.html
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(3).
- Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(3).
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi öz.
- Kuşçu, S. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lisenbee, P. (2016). Generation gap between students' needs and teachers' use of technology in classrooms.
- Means, B. vd. (2009) *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A metaanalysis and review of online learning studies*. US Department of Education.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2,3,4,5,6,7, ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meijer, P. C., Verloop, N. ve Beijgaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59-84.

- Michael G. M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. <https://10.1080/08923648909526659>
- Moore, M. G. (1989). *The effects of distance learning: A summary of the literature*. Congress of the United States, Office of Technology Assessment.
- Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician*, 40, 283-284.
- Morin, D., Fard, H. S. ve Saadé, R. G. (2019). Understanding online learning based on different age categories. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 16, 307-317.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J. ve Russel, J. (2000). *Instructional technology for teaching and learning*. Upper Saddle River, Merrill/Prentice Hall.
- Nicolas, M. O. ve Blair, J. (2018). Simulation as a key to successful English language acquisition in an EFL Arabic-speaking environment. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 7(1), 143-156.
- Odabaşı, H. F. Akkoyunlu, B. ve İşman, A. (2020). Eğitim teknolojileri okumaları 2020.
- OECD (2018). *Future of education and skills 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- ÖSYM (2020). *LGS 2020 liseye geçiş sınavı*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogreti_m_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- ÖSYM (2020). *YDT 2020 lisans yerleştirme sınavları*. https://www.memurlar.net/common/news/documents/923480/yks_sayisal_27072020.pdf
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (6. Baskı). Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2004). Türkiye 2. Bilişim Şurası Eğitim Çalışma Grubu taslak raporu.
- Öztürk, G. (2015). Language teacher cognition, classroom practices and institutional context: A qualitative case study on three EFL teachers in METU.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2015). İngilizce öğretim elemanlarının dil öğrenme süreçlerine ilişkin bilişleri ve bu bilişleri etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 171-191.
- Peçenek, D. (2008). Dilbilgisi öğretiminde öğretmen bilişine ilişkin bir durum çalışması.
- Peçenek, D. (2014a). Dilbilim eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğrenimine ve öğretimine ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 93-111.
- Peçenek, D. (2014b). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (164), 5-25.

- Plazyk, M. (2017). *Technology in the classroom: Making the shift from teacher-centered to student-centered approach*. <https://www.plaz-tech.com/technology-in-the-classroom-making-the-shift-from-teacher-centered-to-student-centered-approach>
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395. <https://doi.org/10.1086/444021>
- Pulido, D. (2007). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity?. *Language Learning*, 57, 155-199.
- Ramage, T. R. (2002). *The "no significant difference" phenomenon: A literature review*. https://spark.parkland.edu/ramage_pubs/1
- Riggs, S. (2020). Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education. *Educause Review*.
- Robinson, K. (2013). *How to escape education's death valley* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley
- Rogers, J. (1982). The world for sick proper. *ELT Journal*, 36(3), 144-151.
- Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational Technology*.
- Sanderson, E. ve Greenberger, R. (2010). Evaluating online programs through a gifted lens. *Gifted Child Today*, 34(3), 42-53.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan ve I. Walker (Ed.), *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore*, içinde (ss. 721-737). National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmidt, R. ve Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case – study of an adult learner. R. Day (Ed.), *Talking to learn*. Newbury House.
- Senemoğlu, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Sener, J. (2004). Escaping the comparison trap: Evaluating online learning on its own terms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(2).
- Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools—A literature review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242-1246.
- Sorace, A. (2018). *Yabancı dil en iyi hangi yaşta öğrenilir?* BBC. <https://www.bbc.com/turkce/vert-fut-45997874>
- Soyupek, H. (2007). Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi.

- Sunel, A. H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4).
- Tartut, S. (2020). *Pandemi sürecinde eğitim ve digital pedagoji*. <https://ogretmenagi.medium.com/pandemi-s%C3%BCrecinde-e%C4%9Fitim-ve-dijital-pedagoji-70b37ef9f6d>
- Taşer, S. (1996). *Konuşma eğitimi*. Papirus Yayınları.
- Trei, M. (2016). Facilitating enriched learning experience in instrumental classical music practice in the century of dijitalization.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktör. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 368.
- Türk Eğitim-Sen (2020, 13 Kasım). *Salgın sürecinde eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve beklentiler*. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.-php?Id=13798
- UNESCO (1998). *World education report*. <http://www.unesco.org/education/information/wer/htmlENG/wer98.ht>
- UNESCO (2020a). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020b). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020c) *Education in a post covid World: Nine ideas for public action*. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_postcovid_worldnine_id_eas_for_public_action.pdf
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- Ünlü, A. (2015). How alert should I be to learn a language? The noticing hypothesis and its implications for language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 261-267.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*.
- Vineet, J. (2013). *Teacher's manual–life skills for class-VIII, India*. The Secretary, Central Board of Secondary Education http://cbseacademic.nic.in/web-material/doc/2014/9_Life%20Skills_Class_VIII.pdf
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley ve Sons. <https://tlap.ksu.edu.sa/sites/tlap.ksu.edu.sa/files/attach/ref17.pdf>

- Wieman, C. (2020). *Education is about learning to make better decisions*.
<https://www.nobelprize.org/carl-wieman-education-is-about-learning-to-make-better-decisions/>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43(3), 259-296.
<https://doi.org/10.1017/S0261444810000030>
- Yaman, H., Aydemir, Z. İ. ve Demirtaş, T. (2013). The scale of preservice teachers' dijital pedagogic competencies: Validity and reliability study. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(3), 26-35.
- Yavuz, M. A. (1999). İletişim kuramı açısından dil öğretimi ve dil öğretiminde güdülemenin önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(5), 107.
- Yeşil, L. B. (2020). *İngilizce öğretiminde dijital dönem – interaktif uygulama örnekleri*. PEGEM Akademik Yayıncılık.
- Yeşilpınar Uyar, M. ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209.
- Yıldırım, İ. (2000). *Eğitimde yönlendirme modeli önerisi*. EARGED.

ÖZET

Bu çalışmada, Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanişına Etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi ve deneysel ön test (sormaca)-son test (sormaca) deneysel deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminden, sorunun tespiti sırasında ve gözlem formlarının analizi sırasında faydalanılmıştır. Zenginleştirilmiş eğitimin özelliklerini yansıtan sormaca soruları, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sırasıyla gönüllü katılım formu, demografik bilgiler, zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dil becerilerini içeren dört bölümden oluşmuştur. İngilizce öğretmenlerine verilen sormaca İngilizce, öğrencilere verilen sormaca ise aynı içerikle ancak öğrencilerin kolay anlayabileceği şekilde sadeleştirilerek Türkçe hazırlanmış ve online ortamda cevaplanmıştır.

Araştırmanın çalışma gruplarını 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, lise ve ortaokul düzeyinde yabancı dil öğretmenleri ve onların öğrencileri olmak üzere başlıca 2 çalışma grubu, araştırmanın örneklemini ise, özel bir kolejın 35 ayrı ildeki farklı kampüslerinde görev yapan 49 İngilizce öğretmeni, onların 214 öğrencisi ve bu grupların altındaki alt gruplar oluşturmaktadır.

Ön sormaca ve son sormaca arasındaki beş haftalık süreçte öğretmenler, yüksek etkili öğrenme ilkelerinden ilham alınan, zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dijital uygulamalarla desteklenen bir hizmet içi eğitim oryantasyon çalışmasına gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlerden öğrendikleri pratik bilgileri ve dijital uygulamaları bir ay süre ile kendi sınıflarında uygulamaları istenmiştir.

Uygulama döneminde öğretmenler ve araştırmacı her hafta geri bildirim için araştırmacı ve meslektaşları ile toplanarak fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin dersleri öz değerlendirme ardından meslektaş veya zümre başkanı tarafından gözlem formu ile gözlemlenmiştir. Gözlem notları sormaca verilerinin değerlendirilmesinde destek olarak kullanılmıştır.

Öğretmen ve öğrenciler sormaca verileri ışığında öncelikle şehir, kademe, okul türü, seviye...vb bilgileri içeren demografik bilgilere ardından, Hizmet içi Eğitim Çalışması öncesi ve sonrası öğretmen bilişinde bir değişik olup olmadığına ve bu değişikliğin öğrenci inanişındaki yansımasına bakılmıştır. Aynı katılımcılar üzerinde farklı

zamanlarda yapılan ölçümlerde, katılımcıların zamana bağlı değişimlerini ve bir sürecin ardından bakış açılarının değişip, değişmediğini araştırdığı için bu araştırmanın bir “panel çalışması” olduğu da söylenebilir.

Araştırma neticesinde, öğretmenlere zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dil becerileri başlıkları altında verilmiş olan ön ve son sormaca veri sonuçları karşılaştırıldığında, Zenginleştirilmiş Hizmetçi Eğitim Çalışması’nın, öğretmenlerin zenginleştirilmiş eğitime yönelik bilişleri üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğretmenleri güdülediği görülmüştür. Buna paralel olarak, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere eğitim öğeleri ve dil becerileri başlıkları altında verilmiş olan ön ve son sormaca veri sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin, öğretmenleri tarafından sınıflarında uyguladıkları dijital uygulamalarla desteklenerek zenginleştirilmiş eğitime yönelik inanışları üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğrencileri de paralel olarak güdülediği görülmüştür.

Öğretmen ve öğrenci sonuçlarındaki paralel yükseliş bir kez daha yabancı dil sınıflarında öğretmenin, öğretmen bilişinin önemini ve döngüsel bir şekilde sınıf uygulamalarına ve öğrenci inanışına etkisini vurgulamaktadır. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde, güdülenmenin öğretmen ve öğrenci üzerindeki rolü ve etkisi çalışmanın bir alt yansıması olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Zenginleştirilmiş Eğitim, Hizmetçi Eğitim, Eğitim Teknolojisi, Dijital Uygulamalar, Öğretmen Bilişi, Öğrenci İnanışları, Güdülenme/ Motivasyon, Koçluk, Meslektaş Dayanışması

ABSTRACT

This study aims to examine the Effects of In-Service Training and Courses supported by Enriched Education Elements and Digital Applications which aim to provide enriched learning experience in a foreign language course environment on Teacher Cognition and Student Beliefs. In this research, quantitative research method and experimental pre-question-post-question experimental design were used. Qualitative research method was used during the determination of the problem and during the analysis of the observation forms.

Questionnaire questions reflecting the characteristics of enriched education were prepared by the researcher and consisted of four parts, respectively, including the voluntary participation form, demographic information, enriched education elements and language skills. The questionnaire given to the English teachers was prepared in English, and the questionnaire given to the students was prepared in Turkish with the same content but in a way that students could easily understand, and answer online.

The study groups of the research are composed of two main study groups, foreign language teachers and their students at the high school and secondary school level. It was done in the spring semester of the 2021-2022 academic year, and the sample of the research consists of 49, 1st foreign language English teachers working in the different campuses of the same private school in 35 different cities and their 214 students form the subgroups under these groups.

In the 5-week period between the pre- and post-questionnaire, the teachers voluntarily participated in an in-service training orientation study inspired by high-impact learning principles and supported by enriched educational elements and digital applications. The teachers were asked to apply the practical information and the digital applications they have learned for a month in their classrooms.

During the implementation period, the teachers and the researcher came together with the researcher and their colleagues every week for feedback and exchanged ideas. After the self-evaluation, the lessons of the teachers were observed by a colleague or by the head of the department via the observation form. Observation notes were used as the support in the evaluation of the questionnaire data.

In the light of the teacher and students questionnaire data, firstly demographic information including city, grade, school type, level...and so on. Afterwards, it was examined whether there was a change in teacher cognition before and after the In-Service Orientation Study and the reflection of this change in student beliefs. It can also be said that this research is a "panel study" since it investigated the time-dependent changes of the same participants at different times in measurements, and whether their perspectives change after a process or not.

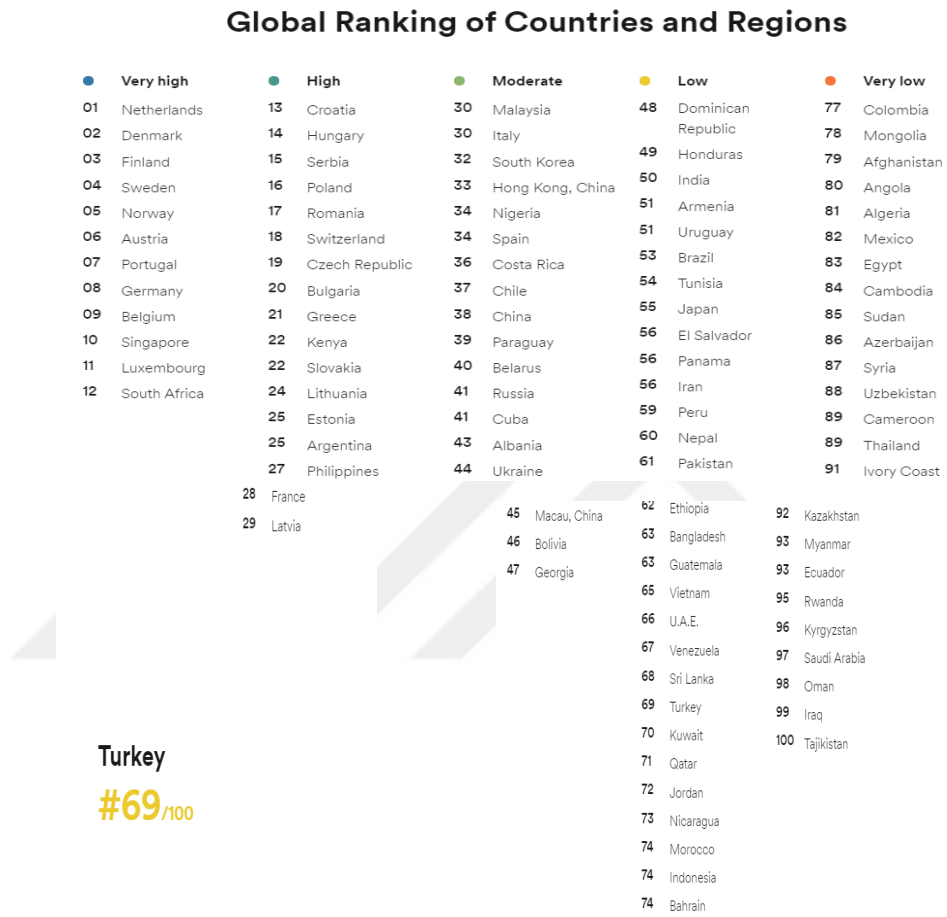
As a result of the research, when the data results of the pre- and post-questionnaire given to the teachers under the headings of enriched education elements and language skills were compared, it was seen that the enriched in-service training orientation study had a positive effect on teachers' cognitions towards enriched education and motivated them. Parallel to this, when the data results of the pre- and post-questionnaires given to the students in the classrooms of the teachers were compared under the headings of enriched educational elements and language skills, it has been seen that enriched education supported by digital applications implemented by their teachers in their classrooms had a positive effect on students' beliefs and motivated the students as well.

The parallel rise in teacher and student outcomes once again highlights the importance of teacher, teachers' cognition in foreign language classrooms and its impact on classroom practice and also students' beliefs in a cyclical fashion. In addition, the role and the effect of motivation on teachers and students in foreign language teaching can be considered as a sub-reflection of the study.

Keywords: Enriched Education, In-Service Training, Educational Technology, Digital Applications, Teacher Cognition, Student Beliefs, Motivation, Coaching, Collegiality

EKLER

EK-1. EPI 2020 İngilizce Yeterlilik Endeksi Dünya Ülkeleri Sıralaması



Kaynak: <https://www.ef.com.tr/epi/>

EPI 2020 İngilizce Yeterlilik Endeksi Avrupa Ülkeleri Sıralaması

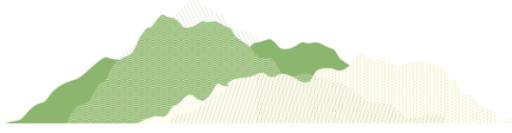
Regional Ranking of Countries and Regions

Europe Asia Latin America Africa Middle East

EF EPI average

550

View Europe in detail



Netherlands	652	
Denmark	632	
Finland	631	
Sweden	625	
Norway	624	
Austria	623	
Portugal	618	
Germany	616	
Belgium	612	
Luxembourg	610	
Croatia	599	
Hungary	598	
Serbia	597	
Poland	596	

Romania	589	
Switzerland	588	
Czech Republic	580	
Bulgaria	579	
Greece	578	
Slovakia	577	
Lithuania	570	
Estonia	566	
France	559	
Latvia	555	
Italy	547	
Spain	537	
Belarus	513	
Russia	512	
Albania	511	
Ukraine	506	
Georgia	503	
Armenia	494	
Turkey	465	
Azerbaijan	432	

Kaynak: <https://www.ef.com.tr/epi/#>

EK-2. EPI 2021 İngilizce Yeterlilik Endeksi Dünya Ülkeleri Sıralaması



Kaynak: <https://www.ef.com.tr/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>

EK-3. LGS 2019-2020-2021 Liseye Geçiş Sınavı Ortalama Doğru Cevap Sayıları

TABLO 1. ALT TESTLERE GÖRE ORTALAMA DOĞRU CEVAP SAYILARI				
Alt Testler	Soru Sayısı	2019	2020	2021
Türkçe	20	11,75	10,00	9,41
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	6,88	5,05	5,23
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	6,83	6,39	6,35
Yabancı Dil	10	4,65	3,53	4,93
Matematik	20	5,09	4,89	4,20
Fen Bilimleri	20	9,97	10,21	8,04

Kaynak: <https://setav.org/assets/uploads/2021/07/P312-2021-LGS.pdf>

EK-4. YDT 2020-2021 Lisans Yerleştirme Sınavları Ortalama Doğru Cevap Sayıları

ÖSYM 2020-YKS TESTLERİNİN HAM PUAN ORTALAMALARI VE STANDART SAPMALARİ								
Oturum	Test	Soru Sayısı	Ortaöğretim Kurumlarının Son Sınıfında Okuyan Adaylar			Tüm Adaylar		
			Aday Sayısı*	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı*	Ortalama	Standart Sapma
TYT	Türkçe	40	881.059	14,516	9,215	2.295.890	14,288	8,846
	Sosyal Bilimler	20		7,944	4,205		7,788	4,186
	Temel Matematik	40		6,082	8,922		5,556	8,390
	Fen Bilimleri	20		3,247	4,513		2,668	4,086
AYT	Türk Dili ve Edebiyatı	24	719.711	4,249	5,443	1.672.309	4,799	5,542
	Tarih-1	10		1,206	1,903		1,436	2,038
	Coğrafya-1	6		1,369	1,622		1,576	1,698
	Tarih-2	11		1,149	2,046		1,489	2,281
	Coğrafya-2	11		2,306	2,908		2,732	3,068
	Felsefe Grubu	12		1,961	2,642		2,298	2,801
	DKAB/Ek Felsefe Grubu	6						
	Matematik	40		0,600	1,198		0,652	1,239
	Fizik	14		8,015	10,701		7,584	10,257
	Kimya	13		1,341	3,065		1,082	2,772
	Biyoloji	13		1,746	3,486		1,416	3,188
				1,535	2,919		1,309	2,691
YDT	Almanca	80	715	37,957	23,413	1,733	30,573	23,827
	Arapça	80	1,499	32,803	26,978	3,359	36,110	27,843
	Fransızca	80	398	37,687	20,252	710	31,512	22,278
	İngilizce	80	49,201	32,669	25,055	99,356	31,467	24,723
	Rusça	80	148	45,338	27,924	415	37,164	28,656

*İlgili testte sınavı geçerli olan adaylar

2020
YKS

Kaynak: https://www.memurlar.net/common/news/documents/923480/yks_sayisal_270_72020.pdf

ÖSYM 2021-YKS TESTLERİNİN ORTALAMA VE STANDART SAPMALARİ								
Oturum	Test	Soru Sayısı	Ortaöğretim Kurumlarının Son Sınıfında Okuyan Adaylar			Tüm Adaylar		
			Aday Sayısı*	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı*	Ortalama	Standart Sapma
TYT	Türkçe	40	935.058	18,738	7,881	2.416.748	18,404	7,752
	Sosyal Bilimler	20		8,574	4,188		8,340	4,210
	Temel Matematik	40		5,546	5,867		5,117	5,595
	Fen Bilimleri	20		3,796	4,363		3,212	4,097
AYT	Türk Dili ve Edebiyatı	24	741.214	5,932	5,121	1.627.083	6,448	5,290
	Tarih-1	10		1,777	1,863		1,945	1,943
	Coğrafya-1	6		2,147	1,773		2,303	1,798
	Tarih-2	11		1,092	1,495		1,268	1,661
	Coğrafya-2	11		2,707	2,732		2,989	2,859
	Felsefe Grubu	12		1,792	2,261		2,020	2,443
	DKAB/Ek Felsefe Grubu	6						
	Matematik	40		1,537	1,588		1,601	1,608
	Fizik	14		5,294	6,923		5,297	6,771
	Kimya	13		1,564	2,383		1,462	2,286
	Biyoloji	13		1,991	3,268		1,891	3,195
				2,502	3,551		2,411	3,459
YDT	Almanca	80	754	43,123	22,593	1,709	37,268	21,921
	Arapça	80	1,346	37,130	22,694	3,443	38,316	22,774
	Fransızca	80	456	43,989	17,358	718	40,744	19,263
	İngilizce	80	49,625	39,273	21,861	98,641	39,054	21,366
	Rusça	80	142	52,007	21,228	398	45,387	23,589

*İlgili testte sınavı geçerli olan adaylar

2021
YKS

Kaynak: <http://www.pervinkaplan.com/detay/2021-yks-testlerin-yapilma-ortalamalari-ne-oldu/18638>

EK-5. İngilizce Öğretmenleri Gönüllü Katılım Formu ve İngilizce Öğretmen Ön Sormaca- Son Sormaca (Eng-Teachers)

BÖLÜM 1 RESEARCH VOLUNTEER PARTICIPATION FORM

(Please read and fill out this form before answering the questions.)

Dear Volunteer English Teacher ,

You have been invited to participate in the research, whose name is written below, which is planned within the scope of the doctoral thesis study at Ankara University, Department of Linguistics, Department of Foreign Language Teaching. Before accepting to take part in this research, you should understand the purpose of the research and make your decision freely within the framework of this information. Please read the following information carefully, if you have any questions, please ask for clear answers.

This study is a doctoral thesis titled **“THE EFFECT OF ENRICHED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN-SERVICE TRAINING ON TEACHER COGNITION AND STUDENT BELIEFS”**

It aims to examine the effects of enriched education elements and language skills-oriented practices on teacher cognition and student beliefs in foreign language classroom environments in high school and secondary school. This research, supervised by Prof. Dr. Dilek Peçenek, is being carried out by Aslıhan Arıkan, English Teacher and Local Head of English Department.

It aims to examine the reflection of enriched education elements and language skills focused in-service teacher training on teacher cognition, student beliefs and classroom practices. The Pre-Survey will be held online with the participation of our volunteer 1st Foreign Language (English) and 2nd Foreign Language teachers to get their opinions. In-service teacher training will be carried out online with the participation of our volunteer English teachers. After the in-service training and classroom practices, the post survey will be applied only to English teachers and the effects of the training will be examined.

In order to carry out this study, necessary permissions were obtained from the Foreign Language Department of the General Directorate of Bahçeşehir College and the Ethics Commission of Ankara University.

- Your participation in this study is on a voluntary basis as a participant, you will not be paid any fees and you will not be charged any fees.
- In line with the purpose of the study, data will be collected from you through applications made in the form of pre-survey/post-survey.
- You will only write your name and give some information that would reveal your identity. Using the same name to distinguish the pre and post survey is necessary only to follow the process of the study. Your name will not be revealed under no circumstances.

In the period between the pre survey and the post survey, in-service teacher training will be held for English teachers at times deemed appropriate by the school and you will be asked to apply the transferred information in your classes throughout a unit. Participation in this research is entirely at your discretion. You can refuse to take part in the research or stop it after it has started. The results of this research will be used for scientific purposes. If you withdraw from the research or are excluded from the research by the researcher, the data about you will not be used. However, once the data is anonymized, you will not be able to withdraw from the research. All information obtained from you will be kept confidential, and the confidentiality of your identity information, if any, will be preserved even when the research is published.

- You can ask any question that may come to your mind during the study at any time.
- You have the right to examine the data collected from you if you wish.
- The data collected from you will be protected in encrypted folders on the computer and will be archived or destroyed at the end of the research.
- There will be no questions/requests that may disturb you during the data collection process.

Thank you for taking the time to read and evaluate the volunteer participation form. You can send me your questions about the implementation or results of the study.

Contact Information:

Researcher: Aslıhan Arıkan

“I have read the text above, which contains the information that should be given to the volunteers before starting the research. I asked the researchers my questions about the

issues that I thought were missing and got satisfactory answers. I believe that I fully understand all the written and oral explanations presented to me. I was given enough time to decide whether I wanted to participate in the study. Under these conditions, I accept that my personal information and opinions obtained within the scope of the research are correct and used for scientific purposes.

I declare that I accept, of my own free will, the use of my personal information obtained within the scope of the research for scientific purposes, its presentation and publication in accordance with the rules of confidentiality, without being under any pressure or coercion.”

I CONFIRM _____

I DO NOT CONFIRM _____

Participant Name and Surname:

XXXXXXXXXX

“ENRICHED EDUCATION TEACHER SURVEY”

Dear Colleague,

The purpose of this survey is to find out the current situation regarding the effect of enriched education in foreign language lessons and their effects on teacher cognition and student beliefs.

In this section, what is expected from you is to read the questions and mark the most appropriate option for you.

Completing this questionnaire will take approximately 15 minutes. The first section has been prepared to identify some personal information about you. There are no right or wrong answers to the questions asked within the scope of the study. In terms of the reliability of the research findings, it is important that the questions are answered sincerely and that no empty questions are left.

Your answers to the surveys and all your personal information will only be used for scientific purposes and will not be shared with anyone.

Best regards,

Aslıhan Arıkan

PART II

My name and surname:_____

1.My Gender

(____) Female

(____) Male

2.My Age

(____) 21-30

(____) 31-40

(____) 41-50

(____) 51-60

(____) 61-70+

3.Citizenship

(____) Turkish (____) Foreign

4.Education Level

(____)University graduate

(____) Masters (____) Ph.D

5. The level I teach

(____) Middle School

(____) High School

6. Mission Area

(____) Black Sea

(____)Mediterranean

(____)Aegean

(____)Marmara

(____)Eastern Anatolia

(____)Southeastern Anatolia

(____)Central Anatolia

7.The grade/s I teach

(____) Grade 5

(____) Grade 6

(____) Grade 7

(____) Grade 8

(____) Prep

(____) Grade 9

(____) Grade 10

(____) Grade 11

8.My professional experience (... years)

(____) 0-1 (____) 2-4

(____) 5-7 (____) 8-10

(____) 11-15 (____) more than 15

8A.My field

(____)English Core (____)English Extension

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS ACCORDING TO THE ENGLISH LESSONS CURRENTLY BEING APPLIED

PART 3 : Educational Elements

Part 3a. Content

9.The content of English lessons improve 21st century skills (creativity, cooperation, communication, critical thinking).

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

10.The textbook used for teaching English is sufficient for students to use the language in real life contexts.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

11.The course tools used in the English lessons enable to make a choice according to their own level.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

Part 3b. Interaction

12.English lessons allow for different types of interactions.(Teacher-student/student-student/student-content/Teacher-content/content-content/Teacher-Teacher)

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

13.English lessons allow students to learn the language both by themselves and interactively in a group.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

14. English lessons allow students to take responsibility for their own learning and take an active role in a group.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

Part 3c- Environment

15. Interesting online applications are used in an English class environment or in hw and projects outside the classroom.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

16. English lessons offer interactive learning environments that can be shaped according to the needs and characteristics of students.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

17. English lessons allow students to learn the language at their own learning pace.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS ACCORDING TO THE ENGLISH LESSONS CURRENTLY BEING APPLIED

Part IV- Language Skills

LISTENING

18. Listening activities make students active listeners through interactive activities.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

19. Students record their own voices in listening activities and share them via e-mail, whatsapp, online educational environment...etc.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

20. While doing listening activities, students can choose the subject they are interested in and listen to the audio file in the pace they need.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

SPEAKING

21. Speaking skill in English classes are improved through interactive activities.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

22. Speaking activities are integrated with other skills to improve students' communicative competence.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

23. Before or after a speaking lesson, students share their comments and ideas via video recording or audio recording.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

READING

24. Reading activities make students active readers through interactive activities.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

25. In English lessons, current news and non-fictional, real reading texts are used to diversify reading skills and increase interest.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

26. Students have access to in-class and out of class assignments suitable both for their reading levels and in varying difficulty levels.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

WRITING

27. In writing activities, students learn how to brainstorm, organise and summarize a text via graphic organisers such as plot graph, cause-effect diagram, mind map..etc.

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

28. In writing activities, peers and teacher give feedback to students' 1st and 2nd drafts .

(____) Strongly agree

(____) Agree

(____) Neutral

(____) Disagree

(____) Strongly disagree

29. In writing classes, many students work together interactively on the same task at the same time to produce an outcome.

☐ Strongly agree

☐ Agree

☐ Neutral

☐ Disagree

☐ Strongly disagree

VOCABULARY-GRAMMAR

30. Teaching new words and grammar points in English lessons is free from memorizing and it allows students to choose the words, explore freely and organize their own learning experiences.

☐ Strongly agree

☐ Agree

☐ Neutral

☐ Disagree

☐ Strongly disagree

31. Keywords and grammar structures are reinforced by spiral approach (continuous repetition of concepts) in different texts.

☐ Strongly agree

☐ Agree

☐ Neutral

☐ Disagree

☐ Strongly disagree

32. Students can choose the new words and grammar structures they want to learn from the text and learn them through individual exercises or collect them in an interactive vocabulary book.

☐ Strongly agree

☐ Agree

☐ Neutral

☐ Disagree

☐ Strongly disagree

THE SURVEY HAS BEEN COMPLETED.

THANK YOU FOR YOUR CONTRIBUTION.

EK-6: TERCÜME: İngilizce Öğretmenleri Gönüllü Katılım Formu ve İngilizce Ön-Son Öğretmen Sormacası

BÖLÜM 1 ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

(Lütfen bu formu, soruları cevaplamadan önce okuyup doldurunuz.)

Sevgili Yabancı Dil Öğretmenimiz,

Ankara Üniversitesi Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bölümü Doktora tez çalışması kapsamında planlanmış olan aşağıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa lütfen sorunuz.

Bu çalışma, “ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK HİZMETİÇİ EĞİTİMİN ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE ÖĞRENCİ İNANISINA ETKİSİ” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır.

Lise’de ve Ortaokul’da yabancı dil sınıf ortamlarında zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dil becerileri odaklı uygulamaların öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, Prof. Dr. Dilek Peçenek danışmanlığında, İngilizce Öğretmeni ve Zümre Başkanı Aslıhan Arıkan tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışma zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dil becerileri odaklı hizmet içi öğretmen eğitiminin öğretmen bilişi, öğrenci inanışı ve sınıf içi uygulamaları üzerindeki yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ön Sormaca, görüş almak için gönüllü İngilizce öğretmenlerimizin katılımıyla online olarak cevaplanacaktır. Hizmet içi öğretmen eğitimi ise gönüllü İngilizce öğretmenlerimizin katılımıyla online olarak gerçekleştirilecektir. Hizmet içi eğitim ve sınıf içi uygulamalar sonrasında son Sormaca uygulanacak ve eğitimin ortaya çıkacak etkileri incelenecektir.

Bu çalışmanın yapılabilmesi için Bahçeşehir Koleji Genel Müdürlüğü Yabancı Dil Bölümü Başkanlığı'ndan ve Ankara Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcı olarak sizlere herhangi bir ücret ödenmeyecek ve sizlerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ön Sormaca/ son Sormaca şeklinde yapılan uygulamalarla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi-soyadınızı yazacak ve kimliğinizi açığa çıkaracak bir miktar bilgi vereceksiniz. Aynı ismi kullanmanız sadece çalışmanın sürecini takip etmek açısından gereklidir. İsminiz kesinlikle paylaşılmayacaktır.
- İngilizce Öğretmenlerine ön Sormaca ile son Sormaca arasındaki dönemde okulun uygun göreceği zamanlarda hizmet içi öğretmen eğitimi yapılacak ve aktarılan bilgileri bir ünite boyunca derslerinizde uygulamanız istenecektir. Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.
- Çalışma esnasında aklınıza gelebilecek herhangi bir soruyu istediğiniz anda sorabilirsiniz.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgisayarda şifreli klasörlerde korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederim. Çalışmanın uygulanması veya sonuçları hakkındaki sorularınızı bana iletebilirsiniz.

İletişim Bilgileri:

Araştırmacı: Aslıhan Arıkan

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar

altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgi ve düşüncelerin doğru olduğunu ve bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

ONAYLIYORUM _____

ONAYLAMİYORUM _____

Katılımcı Adı ve Soyadı:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞ SORMACASI

Sayın İngilizce Öğretmenimiz,

Bu sormacanın amacı zenginleştirilmiş eğitimin İngilizce derslerindeki etkisine yönelik var olan durumu, öğretmen bilişi ve öğrenci inancı üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu bölümde sizden beklenen, soruları okuyarak size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir.

Bu Sormacayı doldurmanız ortalama 15 dakika sürecektir. İlk bölüm, sizin hakkınızda bazı kişisel bilgileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında sorulan soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Araştırma bulgularının güvenilirliği açısından, soruların samimi bir şekilde cevaplanması ve boş soru bırakılmaması önemlidir.

Sormacalara verdiğiniz cevaplar ve tüm kişisel bilgileriniz yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır.

Teşekkürler

Aslıhan Arıkan

2.BÖLÜM

Adım Soyadım: _____

1. Cinsiyetim

() Kadın

() Erkek

2. Yaş aralığım

() 21-30

() 31-40

() 41-50

() 51-60

() 61-70+

3.Uyruğum

() Türk () Yabancı

4.Eğitim durumum

()Üniversite mezunu

() Lisansüstü

() Doktora

5. Görev yaptığım kademe

() Ortaokul

() Lise

6. Görev yaptığım bölge

() Karadeniz

()Akdeniz

()Ege

()Marmara

()Doğu Anadolu

()Güney Doğu Anadolu

()İç Anadolu

7. Öğretim yaptığım sınıf seviyesi/seviyeleri

()5.sınıf

() 6.sınıf

() 7.sınıf

() 8.sınıf

() Hazırlık

() 9.sınıf

() 10.sınıf

() 11.sınıf

8. Mesleki deneyimim (yıl olarak)

() 0-1 () 2-4

() 5-7 () 8-10

() 11-15 () 15'ten fazla

8A.Branşım

() Core İngilizce

() Extension İngilizce



AŞAĞIDAKİ SORULARI ŞU AN UYGULANMAKTA OLAN İNGİLİZCE DERSLERİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Bölüm 3 : Eğitim Öğeleri

Bölüm 3a. İçerik

9. İngilizce derslerinin içeriği 21.yy becerilerini (yaratıcılık, işbirliği, iletişim, eleştirel düşünme) geliştirir.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

10. İngilizce öğretimi için kullanılan ders kitabı, dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmak için öğrencilere yeterli gelmektedir.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

11. İngilizce dersinde kullanılan ders araçları öğrencinin kendi düzeyine göre seçim yapabilmesini sağlamaktadır.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

Bölüm 3b. Etkileşim

12. İngilizce dersleri farklı etkileşim türlerine imkân verir. (Öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğrenci/öğrenci-içerik/Öğretmen-içerik/içerik-içerik/Öğretmen-Öğretmen)

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

13. İngilizce dersleri dili öğrencilere hem kendi kendine hem de grup içinde etkileşimli olarak öğrenmeye olanak sağlamaktadır.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

14. İngilizce dersleri öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu ve grupta aktif rol almasını sağlamaktadır.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

Bölüm 3c. Ortam

15. İlgi çekici online uygulamalar İngilizce sınıf ortamında veya sınıf dışında ödev ve projelerde kullanılmaktadır.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

16. İngilizce dersleri, ihtiyaca ve öğrenci özelliklerine göre uyarlanabilen etkileşimli öğrenme ortamları sunar.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

17. İngilizce dersleri öğrencilerin dili kendi öğrenme hızında öğrenmesine imkan vermektedir.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

AŞAĞIDAKİ SORULARI ŞU AN UYGULANMAKTA OLAN İNGİLİZCE DERSLERİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Bölüm 4- Dil Becerileri

DİNLEME

18.Dinleme etkinlikleri etkileşimli etkinliklerle, öğrencileri aktif dinleyiciler haline getirir.

(____) Kesinlikle Katılıyorum

(____) Katılıyorum

(____) Tarafsızım

(____) Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

19.Dinleme etkinliklerinde öğrenciler, kendi seslerini kaydedip, e-mail, whatsapp, online eğitsel ortam...vb yoluyla paylaşırlar.

(____) Kesinlikle Katılıyorum

(____) Katılıyorum

(____) Tarafsızım

(____) Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

20.Dinleme etkinliklerini yaparken, öğrenci ilgi duyduğu konuyu seçer ve ses dosyalarını ihtiyaç duyduğu hızda dinleyebilir.

(____) Kesinlikle Katılıyorum

(____) Katılıyorum

(____) Tarafsızım

(____) Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

KONUŞMA

21. İngilizce derslerinde konuşma becerisi etkileşimli etkinliklerle geliştirilir.

(____) Kesinlikle Katılıyorum

(____) Katılıyorum

(____) Tarafsızım

(____) Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

22. Konuşma etkinlikleri öğrencilerin iletişimsel yeterliliğini geliştirmek için diğer becerilerle bütünleştirilerek verilir.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

23. Konuşma dersi öncesi veya sonrasında öğrenciler video kaydı veya ses kaydı ile yorum ve fikirlerini paylaşırlar.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

OKUMA

24. İngilizce derslerinde okuma etkinlikleri, etkileşimli etkinliklerle öğrencileri aktif okuyucular haline getirir.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsız

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

25. Okuma becerisini çeşitlendirmek ve ilgiyi çoğaltmak için İngilizce derslerinde güncel haberler, kurgusal olmayan gerçek okuma metinleri kullanılmaktadır.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsız

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

26. Öğrenciler sınıf içi ve dışı ödevler için kendi okuma seviyelerine uygun ve farklı zorluk derecelerinde okuma parçalarına erişebilirler.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsız

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

YAZMA

27. Yazma etkinliklerinde öğrenciler, olay örgüsü grafiği, sebep-sonuç şeması, kavram haritası...vb grafik düzenleyicilerle nasıl beyin fırtınası, düzenleme ve metin özeti yapacaklarını öğrenirler.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsız

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

28. İngilizce derslerinde yazma etkinliklerinde öğrencilerin yazı denemelerine sınıf arkadaşları ve öğretmen geri bildirim verir.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsız

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

29. Yazma derslerinde öğrenciler, bir ürün yaratmak için aynı anda, aynı görev üzerinde etkileşimli olarak birlikte çalışırlar.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsız

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

KELİME-DİLBİLGİSİ

30. İngilizce derslerinde yeni kelimeler ve dilbilgisi konuları ezberden uzaktır ve öğrencilerin özgürce keşfetmesine, kendi öğrenme deneyimlerini düzenlemesine olanak sağlar.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsız

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

31. Anahtar kelimeler ve dilbilgisi yapıları farklı metinlerde sarmal yaklaşım (kavramların sürekli tekrar edilmesi) ile pekiştirilmektedir.

(____) Kesinlikle Katılıyorum

(____) Katılıyorum

(____) Tarafsız

(____) Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

32. Öğrenciler metin içinden öğrenmek istedikleri yeni kelimeleri ve dilbilgisi yapılarını seçebilirler ve bu kelimeleri bireysel alıştırma ile veya etkileşimli bir kelime defterinde toplayarak öğrenme imkânı bulurlar.

(____) Kesinlikle Katılıyorum

(____) Katılıyorum

(____) Tarafsız

(____) Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

SORMACA TAMAMLANMIŞTIR.

KATKINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK-7. Veli İzin Formu

Sayın Velimiz;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışına Etkisi**” adıyla, 2021-2022 Bahar yarı yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yabancı dil ders ortamında uygulanan mevcut programı ve dil becerileri uygulamalarını öğrenci ihtiyaçlarına göre etkileşimli etkinliklerle zenginleştirmek, öğrencinin yabancı dil sürecine öğrenme sorumluluğunu alarak aktif katılmasını sağlamaktır.

Araştırma Uygulaması: Dil becerilerinin zenginleştirilmiş etkinliklerle geliştirilmesi üzerine yapılan bu çalışma, etkinliklerin öncesinde ve sonrasında öğrencinin düşünceleri üzerindeki etkisini gözlemlemek amaçlı çoktan seçmeli 10-15 dk. online Sormaca uygulanması şeklindedir. Araştırma, sürdürülen programa ek olarak ders saatleri içinde veya ödevlendirme/proje şeklinde yürütülecektir. Programı zenginleştirmek amacı ile ilaveler içerecektir.

Araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’nun, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve Bahçeşehir Koleji Genel Müdürlüğü Yabancı Diller Bölümü Başkanlığı’nın izni ve onayı ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulama, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye veya İngilizce öğretmenine, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Sormaca çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan

çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Çocuğunuzun online Sormacaya katılmasını istemiyorsanız, aşağıdaki formu doldurup, İngilizce öğretmenine verebilirsiniz. Katılmasına izin veriyorsanız, formu göndermek zorunda değilsiniz. Onay verdiğiniz kabul edilecektir.

Saygılarımla,

Aslıhan Arıkan

İngilizce Öğretmeni

Araştırmacı : Aslıhan Arıkan

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi 'nin /'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin vermiyorum.

(*Onay vermiyorsanız, lütfen bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuza vererek ya da resmini çekerek Whatsapp üzerinden İngilizce Öğretmenine ulaştırınız.

..../...../.....

Soyadı

Veli Adı-
İmza

EK-8. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu ve Öğrenci Ön-Son Sormacası

ÖĞRENCİ- TÜRKÇE

BÖLÜM 1 ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Öğrencilerimiz 18 yaş altı oldukları için veli onay belgesi paylaşıldıktan sonra doldurulmalıdır.)

(Lütfen bu formu, soruları cevaplamadan önce okuyup doldurunuz.)

Sevgili Öğrencimiz,

Ankara Üniversitesi Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bölümü Doktora tez çalışması kapsamında planlanmış olan aşağıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa lütfen sorunuz.

Bu çalışma, “**Zenginleştirilmiş Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanişına Etkisi**” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır.

Lise’de ve Ortaokul’da yabancı dil sınıf ortamlarında zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dil becerileri odaklı uygulamaların öğretmen bilişi ve öğrenci inanişları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, Prof. Dr. Dilek Peçenek danışmanlığında, İngilizce Öğretmeni ve Zümre Başkanı Aslıhan Arıkan tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışma zenginleştirilmiş eğitim öğeleri ve dil becerileri odaklı hizmet içi öğretmen eğitiminin öğretmen bilişi, öğrenci inanişi ve sınıf içi uygulamaları üzerindeki yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ön Sormaca, görüş almak için gönüllü İngilizce öğretmenlerimizin katılımıyla online olarak gerçekleştirilecektir. Hizmet içi öğretmen eğitimi ise gönüllü İngilizce öğretmenlerimizin katılımıyla online olarak gerçekleştirilecektir. Hizmet içi eğitim ve sınıf içi uygulamalar sonrasında son Sormaca uygulanacak ve eğitimin ortaya çıkacak etkileri incelenecektir.

Bu çalışmanın yapılabilmesi için Bahçeşehir Koleji Genel Müdürlüğü Yabancı Dil Bölümü Başkanlığı'ndan ve Ankara Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcı olarak sizlere herhangi bir ücret ödenmeyecek ve sizlerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ön Sormaca/ son Sormaca şeklinde yapılan uygulamalarla sizden veriler toplanacaktır.
- Sormacalara isminizi yazmak zorunda değilsiniz.
- Ön Sormaca ve son Sormaca arasında geçen sürede okul tarafından uygun görülen zamanlarda öğretmenlere hizmetiçi öğretmen eğitimi yapılacak ve aktarılanlar öğrencilerimizin de katılımıyla sınıflarda bir ünite boyunca uygulanacaktır.
- Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.
- Çalışma esnasında aklınıza gelebilecek herhangi bir soruyu istediğiniz anda sorabilirsiniz.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgisayarda şifreli klasörlerde korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışmanın uygulanması veya sonuçları hakkındaki sorularınızı bana iletebilirsiniz.

Araştırmacı: Aslıhan Arıkan
İletişim Bilgileri:

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı

isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgi ve düşüncelerin doğru olduğunu ve bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

ONAYLIYORUM_____ ONAYLAMİYORUM_____

ÖĞRENCİ GÖRÜŞ SORMACASI

Sayın Öğrencimiz,

Bu sormacanın amacı zenginleştirilmiş eğitimin İngilizce derslerindeki etkisine yönelik var olan durumu, öğretmen bilişi ve öğrenci inancı üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu bölümde sizden beklenen, soruları okuyarak size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir.

Bu Sormacayı tamamlamanız yaklaşık 15 dakika sürecektir. İlk bölüm, sizin hakkınızda bazı kişisel bilgileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında sorulan soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Araştırma bulgularının güvenilirliği açısından, soruların samimi bir şekilde cevaplanması ve boş soru bırakılmaması önemlidir.

Sormacalara verdiğiniz cevaplar ve tüm kişisel bilgileriniz yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır.

Ön Sormacaya ve Son Sormacaya adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Teşekkürler

Aslıhan Arıkan

Bölüm 2

1.Cinsiyetim

() Kız

() Erkek

2. Yaş aralığım

() 10-11

() 12-13

() 14-15

() 16-17

() 18-19

3. Uyruğum

() Türk

() Çift vatandaş

4. I. ve II. yabancı diliniz

() İngilizce -Almanca

() İngilizce- İspanyolca

() İngilizce- Fransızca

5.Öğrenim gördüğüm kademe

() Ortaokul

() Lise

6. Öğrenim gördüğüm bölge

() Karadeniz

() Akdeniz

() Ege

() Marmara

() Doğu Anadolu

() Güney Doğu Anadolu

() İç Anadolu

7.Öğrenim gördüğüm sınıf seviyesi

() 5.sınıf

() 6.sınıf

() 7.sınıf

() Hazırlık

() 9.sınıf

() 10.sınıf

() 11.sınıf

8.Toplam _____yıldır İngilizce öğreniyorum.

() 0-1 () 2-4

() 5-7 () 8-10

() 11-15 () 15+

8A.Okul Türüm

() Ortaokul () Anadolu Lisesi ()Fen Lisesi ()Fen ve Teknoloji
Lisesi



AŞAĞIDAKİ SORULARI ŞU AN UYGULANMAKTA OLAN İNGİLİZCE DERSLERİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Bölüm 3 : Eğitim Öğeleri

BÖLÜM 3a. İçerik

9. İngilizce derslerinin içeriği 21.yy becerilerini (yaratıcılık, işbirliği, iletişim, eleştirel düşünme) geliştirir.

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

☐ Tarafsızım

☐ Katılmıyorum

☐ Kesinlikle katılmıyorum

10. İngilizce dersi için kullanılan ders kitabı, dili gerçek hayatta kullanabilmem için bana yeterli gelmektedir.

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

☐ Tarafsızım

☐ Katılmıyorum

☐ Kesinlikle katılmıyorum

11.İngilizce dersinde kendi düzeyime göre bir okuma parçası veya dinleme metni seçebilirim.

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

☐ Tarafsızım

☐ Katılmıyorum

☐ Kesinlikle katılmıyorum

Bölüm 3b. Etkileşim

12.İngilizce dersleri farklı etkileşim türlerine imkân verir. (Öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğrenci/öğrenci-içerik/Öğretmen-içerik/içerik-içerik/Öğretmen-Öğretmen)

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

☐ Tarafsız

☐ Katılmıyorum

☐ Kesinlikle katılmıyorum

13. İngilizce dersleri dili hem kendi başıma hem de arkadaşlarımla iletişim halinde öğrenme fırsatı veriyor.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

14. İngilizce dersleri kendi öğrenme sorumluluğumu almamı ve gruplarda aktif rol almamı sağlıyor.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

Bölüm 3c. Ortam

15. İngilizce dersleri sınıf ortamında veya sınıf dışı ödev/projelerde ilgi çeken online uygulamalar kullanılır.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

16. İngilizce dersinde, ihtiyaçlarıma ve kişisel özelliklerime göre uyarlanabilen etkileşimli bir öğrenme ortamı vardır.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

17. İngilizce dersleri kendi öğrenme hızıma uygun bir şekilde ilerler.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

AŞAĞIDAKİ SORULARI ŞU AN UYGULANMAKTA OLAN İNGİLİZCE DERSLERİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Bölüm 4- Dil Becerileri

DİNLEME

18.İngilizce derslerinde dinleme etkinliklerine aktif olarak katılabiliyorum.

- () Kesinlikle Katılıyorum
() Katılıyorum
() Tarafsızım
() Katılmıyorum
() Kesinlikle katılmıyorum

19.Dinleme etkinliklerinde kendi sesimi kaydedip, e-mail, whatsapp, online eğitsel ortam...vb yoluyla öğretmenimle paylaşıyorum.

-
- () Kesinlikle Katılıyorum
() Katılıyorum
() Tarafsızım
() Katılmıyorum
() Kesinlikle katılmıyorum

20.Dinleme etkinliklerinde, ilgi duyduğum konuyu seçebilirim, ses dosyasını istediğim hızda dinleyebilirim.

-
- () Kesinlikle Katılıyorum
() Katılıyorum
() Tarafsızım
() Katılmıyorum
() Kesinlikle katılmıyorum

KONUŞMA

21. İngilizce derslerinde konuşma becerimi etkileşimli etkinliklerle geliştiririm.

-
- () Kesinlikle Katılıyorum
() Katılıyorum
() Tarafsızım
() Katılmıyorum
() Kesinlikle katılmıyorum

22. Konuşma etkinlikleri dinleme, okuma, yazma gibi diğer becerilerle birleştirilerek verilir.

- (____) Kesinlikle Katılıyorum
(____) Katılıyorum
(____) Tarafsızım
(____) Katılmıyorum
(____) Kesinlikle katılmıyorum

23. Konuşma dersleri öncesinde veya sonrasında yorumlarımı ve fikirlerimi video kaydı veya ses kaydı ile paylaşıyorum.

- (____) Kesinlikle Katılıyorum
(____) Katılıyorum
(____) Tarafsızım
(____) Katılmıyorum
(____) Kesinlikle katılmıyorum

OKUMA

24. İngilizce derslerinde okuma etkinliklerinde aktif olarak katılabiliyorum.

-
- (____) Kesinlikle Katılıyorum
(____) Katılıyorum
(____) Tarafsızım
(____) Katılmıyorum
(____) Kesinlikle katılmıyorum

25. İngilizce derslerinde çeşitli, ilgi çeken güncel haberler ve kurgusal olmayan, gerçek okuma metinleri kullanılmaktadır.

- (____) Kesinlikle Katılıyorum
(____) Katılıyorum
(____) Tarafsızım
(____) Katılmıyorum
(____) Kesinlikle katılmıyorum

26. Sınıf içi veya sınıf dışı İngilizce ödevlerinde okuma seviyeme uygun ve farklı zorluk derecelerinde okuma parçaları bulabilirim.

- (____) Kesinlikle Katılıyorum
(____) Katılıyorum
(____) Tarafsızım
(____) Katılmıyorum
(____) Kesinlikle katılmıyorum

YAZMA

27. İngilizce derslerinde yazma etkinliklerinde olay örgüsü grafiği, sebep-sonuç şeması, zihin haritası vb. düzenleyiciler ile nasıl beyin fırtınası, metin düzenlemesi ve özeti yapacağımı öğrenirim.

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

☐ Tarafsızım

☐ Katılmıyorum

☐ Kesinlikle katılmıyorum

28. Yazma etkinliklerinde 1. ve 2.yazı denemelerime arkadaşlarım ve öğretmenim geri bildirim verir.

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

☐ Tarafsızım

☐ Katılmıyorum

☐ Kesinlikle katılmıyorum

29. Yazma derslerinde bir ürün yaratmak için aynı anda, aynı görev üzerinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım.

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

☐ Tarafsızım

☐ Katılmıyorum

☐ Kesinlikle katılmıyorum

KELİME -DİLBİLGİSİ

30. İngilizce derslerinde yeni kelimeler ve dilbilgisi konuları öğrenirken ezberlemeden, kelimeleri özgürce seçip keşfederim ve kendi öğrenme deneyimlerini düzenlerim.

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

☐ Tarafsızım

☐ Katılmıyorum

☐ Kesinlikle katılmıyorum

31. Anahtar kelimeler ve dilbilgisi yapıları farklı metinlerde karşıma çıkar ve sürekli tekrar edilerek pekiştirilir.

☐ Kesinlikle Katılıyorum

☐ Katılıyorum

(____) Tarafsızım

(____) Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

32. Öğrenmek istediğim yeni kelimeleri ve dilbilgisi yapılarını metinden seçip, etkileşimli bir kelime defterinde toplayarak ya da alıştırımlarla kendi kendime öğrenme imkânım vardır.

(____) Kesinlikle Katılıyorum

(____) Katılıyorum

(____) Tarafsızım

(____) Katılmıyorum

(____) Kesinlikle katılmıyorum

SORMACA TAMAMLANMIŞTIR.

KATKINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK-9. Etik Kurul Onay Bildirimi



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 / 313599
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

15.11.2021

Sayın Aslıhan ARIKAN

İlgi: 26/10/2021 tarihli başvurunuz.

“Yabancı Dil Ders Ortamında Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri Odaklı Dil Becerileri Uygulamalarının Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışları Üzerine Etkisi (The Effect Of Language Skills Applications Focused On Enriched Education Components In The Foreign Language Classroom Setting On Teacher Cognition And On Student Beliefs)” başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 05/11/2021 tarihli toplantısında alınan 17/334 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.



Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

GİZLİ

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
Telefon : 0 (312) 60 40 / 2101
Faks : 0 (312) 212 60 49

Ayrıntılı Bilgi İçin

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 05/11/2021
Toplantı Sayısı : 17
Karar Sayısı : 334

334-Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Aslıhan Arıkan**'ın "Yabancı Dil Ders Ortamında Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri Odaklı Dil Becerileri Uygulamalarının Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışları Üzerine Etkisi (The Effect Of Language Skills Applications Focused On Enriched Education Components In The Foreign Language Classroom Setting On Teacher Cognition And On Student Beliefs)" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Aslıhan Arıkan**'ın "Yabancı Dil Ders Ortamında Zenginleştirilmiş Eğitim Öğeleri Odaklı Dil Becerileri Uygulamalarının Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışları Üzerine Etkisi (The Effect Of Language Skills Applications Focused On Enriched Education Components In The Foreign Language Classroom Setting On Teacher Cognition And On Student Beliefs)" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
05/11/2021

Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK-10. MEB Onay Bildirimi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

Sayı : E-36077160-405.01-51464158
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
Aslıhan ARIKAN

09.06.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Bakanlığımız evrak kaydına kayıtlı 02.06.2022 tarihli ve 50906507 sayılı yazınız.
b) 07.06.2022 tarihli ve E-36077160-405.01-51253492 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Öğretimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aslıhan ARIKAN'ın "Yabancı Dil Ders Ortamında Zenginleştirilmiş Eğitim Odaklı Dil Becerileri Uygulamalarının Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışı Üzerine Etkisi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin İlgi (a)'da kayıtlı yazınız ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu araştırma uygulamasına İlgi (b)'de kayıtlı yazımızla onay verilmiştir.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Fatih KIRATLI
Bakan a.
Öğrenci İşleri ve AR-GE Daire Başkanı

Ek: İlgi (b)' de kayıtlı yazı ve ekleri

**EK 11. ÖĞRETMEN ÖZ DEĞERLENDİRME-
ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**

 Bahçeşehir College	BAHÇEŞEHİR COLLEGE 2021-2022 ACADEMIC YEAR LESSON OBSERVATION FORM	Grade
--	---	----------------------

FOCUS OF OBSERVATION: ENRICHED EDUCATION ELEMENTS & LANGUAGE SKILLS

PART 1: ENRICHED EDUCATION ELEMENTS

CONTENT	YES (Observed)	NO (Not observed)	NI (Needs Improvement)
There was enough variety in the lesson in terms of materials.			
English lessons enable the student to make a choice according to his/her own interest.			
English lessons allow students to learn at their own level and learning pace.			
Lessons allow students to take responsibility for their own learning and take an active role.			
INTERACTION			
Lesson includes multiple forms of interaction (teacher-student, student-student, student-content, book content-educational online content).			
Each student participates into the lesson directly or indirectly.			
Students are the focus point of the learning environment and process.			
English lessons allow students to learn the language interactively, both by themselves and in a group.			
LEARNING ENVIRONMENT			
Every student was involved in the learning environment.			
Lesson allows students to learn the language interactively.			
There is less anxiety experienced by the students.			
Teacher maintains a good rapport with sts providing positive, effective feedback.			
The parts you liked most: Things to reconsider:			

	PART 2: ENRICHED LANGUAGE SKILLS			
		YES (Observed)	NO (Not observed)	NI (Needs Improvement)
	LISTENING			
	Interactive activities make the students active listeners.			
	Students have an opportunity to record their own voices in listening activities and share them			
	The students can choose the subject they are interested in.			
	Teacher can arrange the level of the audio file to be listened to according to the level of the students.			
	SPEAKING			
	Speaking is developed with interactive activities			
	Teacher shares his/her own expectations with students before they share a video or an audio recording.			
	Students can express their comments and ideas via video recording, audio recording before or after the lesson.			
	Speaking is integrated with other skills to facilitate and improve English language learners' communicative competence.			
	READING			
	Interactive activities make the students active readers.			
	Current news, non-fictional real reading texts are used in English classes to diversify reading skills and to increase interest.			
	In English reading lessons, each student can take responsibility and follow his/her own learning.			
	English reading lessons allow students to access reading texts at individual reading levels and different difficulty levels.			
	WRITING			
	Writing skills are improved with interactive activities.			
	The student develops with his/her creativity and shares the text he/she writes with visuals and sound recordings.			

	Many students work together interactively on the same task at the same time to produce an outcome.			
	Students brainstorm with graphic organizers, teachers monitor students' writing attempts and collaborate with feedback throughout the process.			
	VOCABULARY			
	Vocabulary teaching allows students to explore freely and organize their own learning experiences.			
	Keywords are reinforced with a continuous repetition of concepts in different texts.			
	Students can check out all the unknown / new words in a text or in a film.			
	Students are given the opportunity to choose new words they want to learn from the text and practice through individual exercises			
	GRAMMAR			
	Grammar instruction allows students to see the language focus in a real life context.			
	Students are given the opportunity to practice the language structures interactively via games or songs			
	Students can watch the grammar videos individually and can take tests afterwards.			
	Teaching grammar in context provide students four skill-integrated lessons			

REFLECTION OF THE OBSERVER:

REFLECTION OF THE TEACHER:

EK-12. Hizmetiçi Eğitim Çalışması Sunum ve Katılım Sertifikası



Hizmetiçi Eğitim Sunum Sertifikası



EK-13. Öğretmen Hizmetiçi Eğitim Ekran Görüntüleri

