

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI
UYGULAMASININ İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Osman ÖZDEMİR

DOKTORA TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Konya - 2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Osman ÖZDEMİR
	Numarası	16830101068
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının İngilizce Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

09/12/2019
Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası
Osman ÖZDEMİR



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Osman ÖZDEMİR
	Numarası	16830101068
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
	Tezin Adı	Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının İngilizce Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının İngilizce Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 29/11/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ömer BEYHAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Dilek CERAN	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Bayram TAY	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE	

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle doktora bilimsel hazırlık döneminden başlayarak bu güne kadar hem akademik hem de diğer tüm konularda üzerimde emeği olan çok değerli hocam Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a özellikle teşekkür eder, sonsuz saygı ve minnetlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli Tez İzleme Kurulu üyesi hocalarım sayın Prof. Dr. Erdal HAMARTA, Prof. Dr. Ömer BEYHAN, Doç. Dr. Dilek CERAN'a teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitim sürecinin pek çok aşamasında değerli görüş ve düşüncelerinden faydalandığım ve bu süreçte yardımlarını esirgemeyen çok değerli hocam sayın Doç. Dr. Onur KÖKSAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama boyunca desteklerini esirgemeyen İMKB Ortaokulu idarecileri ve İngilizce öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tüm eğitim hayatımda desteklerini sürekli hissettiğim anneme ve babama sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca, eğitim hayatımın büyük bölümünde yaşadığım sıkıntıları aşabilmemde maddi ve manevi destekleriyle güç bulduğum çok değerli eşim ve aynı zamanda meslektaşım Hanife ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkür ve minnetlerimi sunarım. Doktora eğitim sürecinde dünyaya gelen kızım Defne'ye ve oğlum Hasan Çınar'a dünyaya hoş geldiniz canım kızım ve oğlum diyorum.

		T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü			
Öğrencinin	Adı Soyadı	Osman ÖZDEMİR			
	Numarası	16830101068			
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri			
	Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim			
	Programı	Doktora			
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN			
	Tezin Adı	Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının İngilizce Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi			

ÖZET

Araştırmada, basamaklı öğretim programı çerçevesinde düzenlenen öğretme-öğrenme sürecinin İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Bir yönüyle nicel bir yönüyle de nitel olan araştırmanın nicel boyutunda deneysel desenin bir çeşitlemesi olan ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek için nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak sıklıkla tercih edilen görüşme kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan İMKB ortaokulu yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 35, kontrol grubunda 34 öğrenci olmak üzere toplam 69 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar, Türkçe dersi akademik not ortalamaları, Yabancı Dil (İngilizce) dersi akademik not ortalamaları, İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma testleri ön test sonuçları dikkate alınarak denkleştirilmiştir. Deney grubunda, araştırmacı tarafından İngilizce dersinde 48 saat basamaklı öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada, basamaklı öğretim programının deney grubu İngilizce dinleme, okuma ve yazma becerileri üzerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkili

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Basamaklı öğretim programının İngilizce konuşma becerisini kontrol grubuna kıyasla deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eta-kare değeri .29 olarak hesaplanmıştır [$\eta^2=.29$]. Eta-kare değerine göre basamaklı öğretim programının İngilizce konuşma becerisi üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde basamaklı öğretim programıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif rol aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin görev seçiminde görevin kolaylığı, öğreticiliği ve öğrenme tarzına uygunluğu gibi kriterlerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Basamaklı Öğretim Programı, İngilizce Dinleme Becerisi, İngilizce Konuşma Becerisi, İngilizce Okuma Becerisi, İngilizce Yazma Becerisi.

		T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü			
Öğrencinin	Adı Soyadı	Osman ÖZDEMİR			
	Numarası	16830101068			
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri			
	Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim			
	Programı	Doktora			
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN			
	Tezin İngilizce Adı	Investigating the Effects of the Implementation of the Layered Curriculum on English Language Skills			

ABSTRACT

In the study, the effect of teaching and learning process which is organized within the framework of the layered curriculum, on English listening, speaking, reading and writing skills was investigated. In the quantitative aspect of the research, which is quantitative in one aspect and qualitative in one aspect, the quasi-experimental design with pre-test and post-test control group which is a variation of experimental design was used. In order to determine the students' views about the implementation of the layered curriculum in English course, interview, the most preferred data collection tool in qualitative research, was used. The research was conducted on seventh grade students of IMKB secondary school in Konya city center in 2018-2019 academic year. A total of 69 students participated in the study group, 35 in the control group and 34 in the experimental group. The groups were equalized considering the academic grade point averages of Turkish course, the academic grade point averages of Foreign Language (English) course, the pre-test results of the English listening, speaking, reading and writing tests. In the experimental group, layered curriculum was applied by the researcher in the English course for 48-hours. In the study, it was concluded that the layered curriculum was not statistically effective on English listening, reading and writing skills of the experimental group

compared to the control group. It was concluded that the layered curriculum was statistically effective on English speaking skills of the experimental group compared to the control group. Eta-square value was calculated as .29 [$\eta^2=.29$]. When the opinions of the students in the experimental group about the application of layered curriculum in the English course were evaluated, it was concluded that the students took the responsibility of their own learning with the layered curriculum. In addition, it has been determined that students play an active role in teaching and learning process. It was determined that, when choosing a task students considered the criteria such as simplicity, didactic quality and suitability for learning style.

Key Words: Layered Curriculum, English Listening Skill, English Speaking Skill, English Reading Skill, English Writing Skill

2.1.4.2. Üst Düzey Düşünmeyi Destekleme	38
2.1.4.3. Öğrenme Sorumluluğu ve Hesap Verilebilirlik.....	40
2.1.5. Basamaklı Öğretim Programında Elmas Şekli.....	40
2.1.6. Basamaklı Öğretim Programının Tasarlanması ve Uygulanması ...	43
2.1.6.1. Basamaklı Öğretim Programında Günlük Metot ve Geleneksel Format.....	44
2.1.6.2. Seçmeli Görevlerin Süresinin ve Puan Değerinin Belirlenmesi	56
2.1.6.3. Görevleri Puanlama Rubriklerinin ve Değerlendirme Kriterlerinin (Yönergelerin) Hazırlanması	57
2.2. İlgili Araştırmalar	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM - YÖNTEM.....	82
3.1. Araştırmanın Modeli	82
3.2. Çalışma Grubu.....	84
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	85
3.3. Veri Toplama Araçları.....	87
3.3.1. İngilizce Dinleme Testi	89
3.3.2. İngilizce Konuşma Testi Puanlama Rubriği.....	89
3.3.3. İngilizce Okuma Testi	93
3.3.4. İngilizce Yazma Testi Puanlama Rubriği.....	94
3.3.5. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu.....	95
3.4. Verilerin Toplanması.....	97
3.5. Verilerin Analizi.....	100
3.6. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Basamaklı Öğretim Programı Çalışmaları	105
3.7. Kontrol Grubu	113
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR.....	115
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	115
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	117
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular.....	118
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular	120
4.5. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	122
4.5.1. Uygulamaya İlişkin Görüşler	122
4.5.2. Basamaklara İlişkin Görüşler	124

4.5.3. Seçmeli Görevlere İlişkin Görüşler	125
4.5.4. Dil Becerilerine İlişkin Görüşler	127
4.5.5. Basamaklı Öğretim Programı ile İşlenen İngilizce Dersinin Önceki İngilizce Derslerinden Farkına Yönelik Görüşler	128
4.5.6. Sınıf Ortamına ve Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Görüşler	130
BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA ve YORUM.....	132
ALTINCI BÖLÜM - SONUÇ VE ÖNERİLER.....	152
6.1. Sonuç	152
6.2. Öneriler.....	153
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	153
6.2.2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	154
KAYNAKÇA.....	155
EKLER.....	177
ÖZGEÇMİŞ	225

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo: 2.1. Anasınıfı Düzeyi İçin Günlük Metoda Göre Hazırlanan Basamaklı Öğretim Programı Ünitesi.....	49
Tablo 2.2. Fen Bilgisi Ders Görevleri İle İlgili Detaylı Rubrikler	59
Tablo 2.3. Sınıf Duvarlarına Asılabilecek Yönlendirici Basit Rubrikler	60
Tablo-3.1: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	82
Tablo-3.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	85
Tablo-3.3: Grupların İngilizce Dinleme Testi Ön Test Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları	85
Tablo-3.4: Grupların İngilizce Konuşma Testi Ön Test Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları	86
Tablo-3.5: Grupların İngilizce Okuma Testi Ön Test Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları	86
Tablo-3.6: Grupların İngilizce Yazma Testi Ön Test Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları	87
Tablo-3.7: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları	99
Tablo-3.8: Grupların Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	101
Tablo-3.9: Grupların Shapiro-Wilks Testi Sonuçları	102
Tablo:3.10. Testlere Göre Kullanılan Analiz Teknikleri	104
Tablo-3.11: Basamaklı Öğretim Programı Uygulama Süreleri	112
Tablo-4.1: Deney Grubunun İngilizce Dinleme Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	115
Tablo-4.2: Kontrol Grubunun İngilizce Dinleme Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	116
Tablo-4.3: İngilizce Dinleme Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları ..	116
Tablo-4.4: Deney Grubunun İngilizce Konuşma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	117
Tablo-4.5: Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	117
Tablo-4.6: İngilizce Konuşma Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları ..	118
Tablo-4.7: Deney Grubunun İngilizce Okuma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	119
Tablo-4.8: Kontrol Grubunun İngilizce Okuma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	119
Tablo-4.9: İngilizce Okuma Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları	120
Tablo-4.10: Deney Grubunun İngilizce Yazma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	120

Tablo-4.11: Kontrol Grubunun İngilizce Yazma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	121
Tablo-4.12: İngilizce Yazma Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları...	121
Tablo-4.13: Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri.....	122
Tablo-4.14: Öğrencilerin Basamaklara İlişkin Görüşleri	124
Tablo-4.15: Öğrencilerin Seçmeli Görevlere İlişkin Görüşleri	125
Tablo-4.16: Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri	127
Tablo-4.17: Öğrencilerin Basamaklı Öğretim Programı ile İşlenen İngilizce Dersinin Önceki İngilizce Derslerinden Farkına Yönelik Görüşleri	128
Tablo-4.18: Öğrencilerin Sınıf Ortamına ve Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Görüşleri	130



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil. 2.1. Basamaklı Öğretim Programında Üçgen ve Elmas Modelleri	42
Şekil-3.1: Araştırma Süreci.....	83
Şekil 3.2. Basamaklı öğretim Programının İngilizce Dersine Uyarlanması	106



GİRİŞ

Yaşanan teknolojik, sosyo-kültürel, siyasi ve ekonomik gelişmelerle birlikte yaşamın her alanında değişiklikler yaşanmış ve bilgi, toplumun her alanında hâkim olmuştur (Yeşilorman ve Koç, 2014). Bir başka ifade ile içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumunda bilgi en önemli ve en temel kaynak haline gelmiştir ve bu çağda bilginin üretilmesi, kullanılması ve yayılması ön plana çıkmıştır (Ünal, 2009). Hızla değişen dünya şartları ve bilginin yayılması ile birlikte siyasi, ticari ve kültürel ilişkilerin uluslararası bir boyut kazandığı görülmektedir. Buna bağlı olarak insanların birbirleri ile uluslararası boyutlarda iletişim kurabilmeleri zorunlu hale gelmiştir (Tok ve Arıbaş, 2008). Bunun yanı sıra çağdaşlığın bir boyutu olarak ele alınan evrenselliğe ulaşmak için kültürel ve bilgisel birikimin yanı sıra etkili iletişim kurabilmek gerekmektedir (Aktaş ve İşigüzel, 2014). Küreselleşme sürecinin oldukça hızlı yaşandığı, mesafe kavramının neredeyse yok olduğu ve çağdaş yaşam vurgusunun ön plana çıktığı günümüz dünyasında, etkili bir iletişim için yabancı dile gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, yabancı dil bilme çağdaşlığın bir göstergesi olarak ele alınmaktadır (Öner ve Gedikoğlu, 2007).

Yabancı dil başka uluslarla iletişim kurmada oldukça önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda ülkelerin diğer ülkelerle sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel alanlarla iletişim kurabilmeleri yabancı dil ile gerçekleşmektedir (Anyadabulu, 2006; Tok ve Arıbaş, 2008; Seçkin, 2011). Benzer şekilde Demirel (1990), iletişim araçlarının artması, ulusların siyasi, ekonomik ve turizm gibi alanlarda birbirleri ile olan ilişkilerinin yoğunlaşmasına bağlı olarak yabancı dilin öneminin arttığını ve yabancı dil bilmenin bir gereksinim haline dönüştüğünü belirtmiştir. Yabancı dilin ve kültürel farklılıkların göz ardı edilmesi ise iletişim açısından yanlış anlamalara ve karışıklığa neden olmaktadır (Josefova, 2018).

Yabancı dil kavramı, dilin öğretildiği toplum tarafından resmi olarak konuşulmayan ama sınıf ortamında öğrenilen dili ifade etmektedir (Moeller ve Catalano, 2015). Günümüzde ise uluslar arası her alanda en yaygın kullanılan yabancı dil İngilizce'dir (Demir ve Korkmaz 2013). İngilizce 50'den fazla ülkede resmi dil olarak kullanılmaktadır (Alptekin, 2005). Aslında bu dil, ana dil, ikinci dil ya da yabancı dil ya da uluslararası dil olarak dünyada birçok ülkede

kullanılmaktadır (Pandarangga, 2015). Bugün İngilizce kendi başına bir dilden daha fazlasını ifade etmektedir. Akademik hayatın, turizmin, sanatın, eğlence sektörünün, siyasetin ve uluslararası politikanın ortak dili İngilizce olmuştur (House, 1999; Seidlhofer, 2001; McKay, 2003). Bundan dolayı İngiliz dilinin öğrenilmesi bireylere iş bulma, eğitim, seyahat etme ve uluslararası topluma açılma gibi birçok alanda fırsatlar sunmaktadır (Crystal, 1997). Bu anlamda İngilizce yabancı dil öğretimi sürecinde oldukça büyük öneme sahip olduğu için bu dilin kurallarına uygun ve akıcı bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Tok ve Arıbaş, 2008).

Türkiye’de yabancı dil eğitimi oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsanların yabancı dil bilmenin öneminin farkında oldukları ve yabancı dili öğrenebilmek için büyük bir çaba içerisinde oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak devlet politikaları kapsamında yabancı dil öğretimini geliştirmek amacıyla yabancı dil derslerinin ağırlıklı olduğu okullar artmakta ve bu okul türleri yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır (Özer ve Korkmaz, 2016). Bu gelişmelere paralel olarak İngilizce öğretimi eğitim programları içerisinde de yoğun bir yere sahiptir. Türkiye’de İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 01.02.2013 tarih ve 6 sayılı kararı ile 2013-2014 eğitim- öğretim yılından itibaren 2 ve 5., 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilmiştir (MEB, 2013). Yeni sistemle birlikte İngilizce öğretiminin 4. sınıf yerine 2. sınıfta başlaması uygun görülmüştür (Genç, 2004). Çünkü bilimsel çevrelerce kanıtlanmış olan yabancı dilin küçük yaşlarda daha verimli ve başarılı bir biçimde öğrenildiği gerçeğinden yola çıkıldığında, okullardaki yabancı dil öğretimi ve İngilizce eğitiminin 2. sınıf kademesinden başlaması daha da önem kazanmaktadır. Görüldüğü üzere yabancı dil öğretimi ilkokuldan yükseköğretime kadar bütün kademelerde yer almaktadır.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda büyük çabalar verilmiştir ve bu konuda kamusal ve bireysel boyutlarda zaman ve kaynak açısından çaba harcandığı görülmektedir (Aslanargun ve Süngü, 2006). Yapılan çalışmalara karşın dil öğretiminde henüz istenilen seviyelere ulaşamadığı (Demirel, 2004) ve ülkemizin bu konuda yeterli başarıyı sağlayamadığı görülmektedir (Demirpolat, 2015). Bu

anlamda yabancı dil eğitimi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çeşitli çalışmalarda (Demirel, 1983; Demirel, 1988; Can ve Can, 2014) yabancı dil öğretiminde motivasyon eksikliği, öğretmen eğitiminde yaşanan problemler, uygulanan yöntem ve tekniklerin yetersizliği, ölçme ve değerlendirme sisteminin eksiklikleri, kültür ve politika etkisi gibi çeşitli sorunların olduğu bulguları elde edilmiştir. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde uygulanan mevcut programlar, yabancı dil eğitimi sürecinde kullanılan yöntemler ve araçlar yabancı dil eğitiminde istenilen düzeylere ulaşılmasında sorun teşkil etmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010). Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin genellikle kalabalık sınıflarda yeni yöntemleri uygulama konusunda sorunlar yaşadıkları, bundan dolayı alışlagelmiş yöntemlerle öğretim yaptıkları, öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de konuşma ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Hemen hemen aynı sistemler uygulanması rağmen çoğunlukla diğer ülkelerin yabancı dil sistemlerinin başarılı olurken, Türkiye’de bu konuda başarısız olduğu belirtilmektedir (Demirpolat, 2015). Türkiye’de çeşitli faktörlere bağlı olarak yabancı dil eğitimi sürecinde sorunlar yaşandığı görülmektedir. Ülkemizdeki yabancı dil öğrenimi konusunda yaşanan sorunların ortadan kaldırılması, yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile yabancı dil öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilmesi ile mümkün olabilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Bir dil alfabesi ve gramer cümlelerinin açıklanmasıyla tanımlanabilir (Chomsky, 2002, s. 21). Dilin işlevi ise, konuşmacıların ve yazarların zihinlerindeki anlamları dilin yapısına özgü kurallı cümlelerle karşıya transfer etmeleri; okuyucuların ve dinleyicilerin ise bu cümlelerden hareketle iletilen anlamı yorumlamaları süreci ile açıklanmaktadır (Chomsky, 1957'den akt. Juan ve Flor, 2006, s.7). Dört temel dil becerileri ile kastedilmek istenen durum dilin bu işlevi içinde yer almaktadır. Bir dil dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Dilin becerilerini edinebilmek ana dilimizi öğrenirken edindiğimiz sıraya göre bahsedecek olursak önce dinleme becerisinin gelişimi ve bunun katkısıyla konuşma becerisi elde etmek ve daha sonra okuma ve yazma becerilerini edinmektir (Richards, Platt ve Platt, 1992). Bu beceriler içerisinde okuma ve dinleme algılayıcı beceriler olarak ele alınırken konuşma ve yazma becerileri ise üretken beceriler olarak gruplanmaktadır (Chomsky, 2002; Krashen, 1989). Bireylerin ister ana dilini isterse sonradan öğrendiği yabancı bir dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri için bu dört beceriyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Dinleme, iletişim ve eğitim sürecinin önemli bir değişkenidir. Yabancı dilin öğrenilmesinde dinleme becerisinin önemi büyüktür. Çünkü dil öğrenim süreci öncelikle dinleme ile başlamaktadır (Demirel, 1999). Bu beceri sadece iletişimin kurulması için değil bireylerin öğrenme, anlama ve zihinsel becerilerini de geliştirmektedir (Güneş, 2007). Bu bağlamda dinleme becerisinin sadece seslerin doğru duyulması olmayıp, duyulan bilginin de ne anlama geldiğini fark etmeyi içeren zihinsel bir eylem olduğu görülmektedir (Güleç ve Durmuş, 2015). Ayrıca bu beceri yabancı dil öğrenimi açısından bireyin zihnine girdi sağlaması açısından oldukça önemli olmakla birlikte hedef dilin edinilebilmesi için bu becerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Krashen,1989; Morley, 2001).

Dil iletişim için kullanılan bir araçtır. Bireyler fikirlerini açıklamak ve diğer bireylerin fikirlerini öğrenmek için birbirleriyle iletişim kurmaktadır. Bu da konuşma becerisinin ne derece önemli olduğunu göstermektedir (Qureshi, 2007). Bununla

birlikte sözel yetkinliğin elde edilmesi basit bir süreç değildir. Konuşma becerisinin olabilmesi için dil bilgisi yetkinliği, kelime becerisi ve edim bilim yetisi gerekmektedir (Garbati ve Mady, 2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde; öğretmenlerin, sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini mümkün olduğunca fazla rahat hissetmelerini sağlayan ortamlar düzenlemeleri ve onlara fazlasıyla konuşma imkânı tanınmaları gerekmektedir (Ertürk ve Üstündağ, 2007).

Okuma becerisi akademik açıdan başarılı olabilmek için oldukça önemli olan bir beceridir (Anderson, 1999). Ayrıca, teknolojik gelişmelerle birlikte birçok alanla ilgili gerekli olan bilgilerin internet ortamında İngiliz dilinde yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu becerinin kişilerarası iletişimde, hedef kültürü anlamada, teknolojik gelişmelerde ve bilimsel buluşlarla ilgili bilgi sahibi olmada, kitaplara ya da makalelere ulaşmada gerekli olduğu görülmektedir (Savić, 2016). Bundan dolayı İngilizce okuma becerisi oldukça önemli bir yere sahiptir.

Yazma becerisi ise insanların düşüncelerini, inançlarını ve inanışlarını kalıcı olarak kayıt altına almalarına olanak sağlayan (Gonye, Mareva, Dudu ve Sib, 2012) ve bireylerin görüşlerinin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan (Huy, 2015) önemli bir beceridir. Ayrıca yazma becerisi, öğrencilerin kişisel gelişim göstermelerine ve akademik açıdan daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Ahmed, 2010; Nyasimi, 2015). Belirtilen bütün bu unsurlar yazma becerisinin önemli olduğunu göstermektedir.

Yabancı dilin öğrenilmesinde ve etkili bir şekilde kullanılmasında sadece bir becerinin değil, bütün becerilerin önemli olduğu ve hepsinin dil öğrenme sürecinde tartışmasız gerekli olduğu görülmektedir. Ancak bu şekilde hedef dile tam anlamı ile hâkim olunacağı ve dilin doğru bir şekilde kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Başarılı bir iletişim sürecinden bahsedebilmek için bireylerin gerekli becerileri edinmelerinin yanı sıra, dili kullanırken sese ilişkin çeşitli özellikleri, vücut dilini ve mimiklerini de kullanabilmeleri gerekmektedir (Mundhe, 2015).

Dil becerilerini edinmemize ve dilin işlevini yerine getirmede yardımcı olan yetiyi kazanmamızı sağlayan süreç yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecidir. Yabancı dili öğretme ve öğrenme süreci bir duvar halısının örülme aşamalarına benzemektedir (Oxford, 2001). Bu duvar halısı, öğretmenin ve öğrencinin özellikleri, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, öğrenci hazır bulunuşluğu, ders ortamı ve ana dil

faktörü gibi birçok farklı renk ve türden oluşan ipliklerle dokunur. Büyük, dayanıklı, güzel ve canlı renkli bir halı üretebilmek için üretim tezgâhının sağlam olması ve bu ipliklerin her birinin büyük bir titizlikle iç içe geçirilmesi gerekir. Yani, öğretmenin öğretim tarzı öğrencinin öğrenme stiline hitap etmeli, öğrenci motive olmalı ve öğrenme ortamının atmosferini güçlü bir şekilde destekleyen kaynak ve değerler sağlanmalıdır. Bununla birlikte, eğer ipler etkili bir şekilde dokunmazsa, öğretim tezgâhının küçük, dayanıksız, düzensiz ve soluk renkli bir ürün üretmesi kaçınılmazdır.

Yabancı dil öğrenme ortamı çok renkli ve karmaşık yapıları içinde barındıran bir yapıya sahiptir. Öğretmenin anadilinin İngilizce veya Türkçe olması, öğretmenlerin donanımı, sahip olduğu iletişimsel yeti düzeyi ve öz yeterlik inançları gibi öğretmen özellikleri dil öğrenme ortamının önemli yapı taşlarından birisidir (Aktaş, 2005; Kaygısız, Anagun ve Karahan, 2018; Şad ve Karaova, 2015). Öğrencilerin özellikleri, öğrenci motivasyonu, öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve sahip oldukları anadilin etkisi, öğrencinin kullandığı öğrenme stratejileri ve sınıf mevcudunun çok kalabalık veya makul düzeyde olması gibi öğrenme ortamını etkileyen faktörler de dil öğrenme sürecine etki eden diğer önemli yapı taşlarıdır (Cheng ve Dörnyei, 2007; Erdem, 2017; Lasagabaster, 2011; Wei, den Brok ve Zhou, 2009). Tüm bu faktörlerin yanı sıra dilin dört temel becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ve bu becerileri içinde barındıran dilin sosyokültürel özellikleri dil öğrenme sürecine ele alınması gereken bir başka önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktaş, 2005; Chastain, 1988; Juan ve Flor, 2006). Yani öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamının özelliklerinin dilin temel becerileriyle iç içe geçirilmesi ve etkinliklerin bu becerileri geliştirici şekilde düzenlenmesi yabancı dil öğreniminde büyük önem arz etmektedir. Dahası, dört temel beceriyi destekleyici nitelikte olan kelime bilgisi, imla, telaffuz, sözdizimi, anlam ve kullanım bilgisi gibi ilgili alt becerilerin ve tüm bu becerilerin etkili bir şekilde öğrenilmesine olanak sağlayacak uygun metodların da dil öğrenme ortamında etkili ve verimli bir şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır (Harmer, 1998; Oxford, 2001). Bundan dolayı bu dört beceri, çeşitli yaklaşımlara, metotlara ve güncel uygulamalara bağlı olarak programlarda bütünleştirilmelidir. Yabancı dil öğrenme ortamında, tüm bu beceriler iç içe ve etkili bir şekilde sunabilen metot,

yöntem ve teknikler kullanılabildiği takdirde yabancı dil öğrenme işlemi gerçekleşebilmektedir.

Uzun yıllardan bu yana yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine büyük çabalar harcandığı gözlemlenmektedir. 17. ve 18. yüzyılda yabancı dil öğretim metodolojisi, öğrencilerin bir dili kullanmak için öğrenme (konuşma ve anlama) ve dili analiz etmeyi öğrenme (dilbilgisi kuralları) yaklaşımları arasında yön bulmaya çalışmıştır (Celce-Murcia, 2001, s. 3). Bu dönemin en ünlü dil öğretmeni ve metodoloğu olan Johann Amos Comenius dil öğretim teknikleri hakkında kitaplar yazmış ve döneminde dil öğretimi konusunda ses getiren bazı tekniklerden söz etmiştir. Dil öğretimine kurallar yerine taklit kullanılması, öğrencilerin öğretmen ifadelerini tekrar etmesi, başlangıçta sınırlı bir kelime hazinesi kullanılması, öğrencilerin okuma ve konuşma pratiği yapmalarına yardımcı olunması ve anlamlı hale getirmek için resimler aracılığıyla dilin öğretilmesi gibi yöntemlerden bahsetmiştir (Celce-Murcia, 2001, s. 4). Bu nedenle Comenius, belki de ilk defa, yabancı dil öğreniminde açıkça, dilin analizi yerine kullanımı öğretmeyi amaçlayan yenilikçi bir yaklaşım ortaya koymuştur.

Sonraki yüzyıllarda da yabancı dilin yapısını öğrenme ile dili etkileşim ve iletişim kurabilmek için öğrenme arasındaki mücadelenin devam ettiği görülmektedir. 19. yüzyılın başlarında dilin yapısı üzerine yoğunlaşan dilbilgisi çeviri metodu (grammar translation method), sonlarına doğru ise dilin kullanımı üzerine vurgu yapan ve dilbilgisi çeviri metoduna tepki olarak ortaya çıkan doğrudan metod (direct method) dil öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılmıştır. 20. yüzyılın başlarına ise felsefe ve edebiyat alanlarının ön plana çıkmasıyla okuma metodu (reading method) etkin bir şekilde kullanılmıştır. 20. yüzyıl ortalarında ikinci dünya savaşından sonra Amerika'da yapısalci dilbilimden ve davranışçı psikolojiden köklerini alan dil işitimi yöntemi (audio lingual method), İngiltere'de ise sözlü veya durumsal yaklaşım (oral or situational approach) okuma metoduna tepki olarak ortaya çıkmışlardır. 20. yüzyıl sonlarında ise sessiz yöntem (silent way), topluluk odaklı dil öğretimi (community language learning), bütüncül fiziksel tepki yöntemi (total physical response), telkin (öneri) yöntemi (suggestology, suggestopedia, or accelerated learning), bilişsel yaklaşım (cognitive approach), anlama tabanlı yaklaşım (comprehension based approach) iletişimsel yaklaşım (communicative

approach) gibi yöntemler yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılmıştır. İletişimin ve ulaşımın daha fazla hız kazandığı 21. yüzyılla birlikte dil öğretim süreçlerinde iletişimsel yöntem (communicative language teaching) kullanılmaya başlanmıştır (Baker ve Westrup, 2000; Celce-Murcia, 2001; Hinkel, 2001, 2006; Krashen, 1987).

Dil öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin farklı görüşlerin en çok 20. ve 21. yüzyıllarda yoğunlaştığı görülmektedir. Ellis (1989) dil öğrenme sürecinde genellikle iki yaklaşımın ön planda olduğunu belirtmiştir. İlk yaklaşımda hedef dile ilişkin dilsel bilginin edinilmesi önemlidir. Bu yaklaşımda öğrenme ön plandadır. Diğer yaklaşımda ise öğrencilerin öğrenme sürecinde ve yabancı dili kullanırken sergiledikleri bireysel farklılıklarla ilgilenmektedir. Bu yaklaşımda yaş, motivasyon, kişilik, öğrenme stili ve öz güven gibi faktörler üzerinde durulmaktadır. Her bir bireyin kendine ait öğrenme yolları olduğu göz önünde bulundurarak öğretmenlerin öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini düşünmesi gerekir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretim sürecinde etkileşim kavramının ne derece önemli olduğu görülmektedir (Krashen, 1989; Swain, 2000). Nunan (1998) yabancı dil öğretiminin bir bağlam içinde sunulması gerektiğini belirtmiştir. Bu açıdan, dil öğretimi sürecinde öğrencilere seçenekler sunulması ve öğrencilerin dilbilgisi-bağlam ilişkisini keşfedecekleri gerçek olanaklar sunulmasının öneminden bahsetmiştir. Sketan (1986), çeşitli bilişsel değişkenlerin yabancı dil öğrenme aşamalarını etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte yaş faktörünün dil öğrenme başarısını etkilediği ve bu sürecin daha erken yaşlarda başlamasının gerekliliği vurgulanmıştır (Hernandez ve Ping, 2007). Ellis (1989) bir dilin öğrenilebilmesi için hedef dili kullanan bireylerle iletişim kurulması ve dile ilişkin yapıların iletişim kurularak öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda sadece hedef dilin kurallarının öğrenilmesi tek başına yeterli değildir. Yabancı dil öğrenme sürecinde iletişimsel etkileşimin dil edinim sürecini hızlandırdığı ve öğrenenlere dili kullanma fırsatı sunduğu belirtilmektedir (Wold, 2006). Vardar (1998), dilin bir iletişim aracı olduğunu bundan dolayı yabancı dil öğrenme sürecinde hedef dilin etkin bir şekilde kullanılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Demirel (1990) ise dört temel becerinin dil öğrenme sürecinde aynı anda verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu süreçte öğrenenlerin hedef dilin kurallarını tam anlamı ile edinmelerinden ziyade dilsel yapılara ilişkin anlam oluşturabilmeleri konusunda yardımcı olunmalıdır. Bir başka ifade ile başarılı bir

yabancı dil öğrenim sürecinde öğrenenlerin daha çok iletişimsel yetkinlik kazanmaları amaçlanmaktadır.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinin bir bitiş noktası yoktur. Bu yüzden, dil öğrenme ve öğretiminde daha iyi bir başarı için her geçen gün yenilikçi yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde; yukarıda bahsedilen temel ve alt becerilerin kazandırılması ile öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları, yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum kazanmaları, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmaktadır. (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı, 2018b). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı, toplumun ve bireylerin değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılamak ve İngiliz dili eğitiminin kalitesini artırmak için tüm sınıf düzeylerindeki İngilizce derslerinin öğretim programında değişiklikler yapmıştır. Yapılan değişikliklerle dilde iletişimsel yeti, sınıf içi işbirliği, etkileşim ve grup çalışmaları, öğrenen özerkliği vurgusu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görev ve proje temelli aktivitelere yer vermesi ve otantik değerlendirme yapmaları gerekliliğinden bahsedilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tek bir yöntem yerine çoklu zekâ türlerine hitap edebilen seçmeli yöntemler kullanmaları gerekliliği vurgusu yapılmıştır (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı, 2018b). Böylece Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- d) Yazma,

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2016). Yani öğrencilerden yabancı dil öğrenme sürecinde elde ettikleri girdileri aşağıda açıklandığı şekilde beceri haline getirebilmeleri beklenmektedir. Bunlar;

- * Öğrenilen yabancı dili, tabii konuşma hızıyla konuşulduğunda anlayabilme,
- * Kolaylıkla okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme,
- * Anlaşılır bir şekilde konuşabilme,
- * Düşünce ve duygularını yazıyla anlatabilme,

* Öğrendiği yabancı dili okuldan sonra da kendi kendine geliştirebilme güç ve yeteneğini kazanma (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018b) şeklinde ifade edilmektedir.

Dil öğrenmede amaç sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda beceri edindirmektir. Kişi her yaşta bilgi edinebilir; ancak her yaşta beceri edinmek kolay değildir. Bilgi ve beceriye dayanan yabancı dilin ise, küçük yaşlarda edinilmesi bu nedenle önemlidir (Genç, 2004). Dil öğretiminin küçük yaşlarda başlamasının etkili olmasından ve dil öğreniminin birikimli bir süreç olmasından dolayı 9. ve 12. sınıfların İngilizce öğretim programı 2. ve 8. sınıfların İngilizce öğretim programının devamı niteliğindedir. 9-12. sınıflardaki öğrencilerin farklı yaş aralıkları ve dil ihtiyaçları nedeniyle, bu programda dört dil becerisinin bütünleşmesine yönelik giderek artan önem vurgulanmaktadır. 9-12. sınıflardaki öğrenciler farklı akademik İngilizce ihtiyaçlarına sahiptir. Bu yaştaki öğrencilerin anadilde dil öğrenimi tecrübelerinden edindikleri bilgileri ikinci dil öğrenimine transfer edebilecek düzey ve olgunluğu eriştikleri düşünülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018b). Bu nedenle, bazı sınırlı karmaşık dil yapılarının içeriği program içerisine dağılmıştır.

İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yabancı dil dersi zorunlu ortak dersler arasında yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencileri seviyelerine uygun olarak bir dili kullanabilir duruma getirmektir. Öğretim programları, öğrenci kitabı, öğretmen kitabı ve eğitim araçları ve öğretim yöntemleri bütünlük gösterecek şekilde sürekli geliştirilmektedir (Tok ve Arıbaş, 2008). Bu geliştirme işlemleri, öğrencilerin özellikleri, gelişim dönemleri ve öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılmaktadır. Öğrenme başarısı için bu durumları göz önünde bulundurmak zorunlu olduğu için, ders programlarının farklı gelişim düzeyindeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak ilginç, çekici, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğu ve öğrenmeden keyif alabildiği hale getirmeyi amaçlaması gerekmektedir (Cameron, 2001). Dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları beklenmektedir. Öğretmenlerin ise öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunarak rehber görevinde olmaları ve sürece dayalı değerlendirme yapmaları gerekmektedir (Erdem, 2017). Öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmek istedikleri, neye gereksinim duydukları konusunda kendi kararlarını vermeleri oldukça önemlidir (Yang, 2008).

Bir sınıf ortamında dil öğrenenlerin arasında gerek zevkleri, algıları, dünya görüşleri, gerekse yetenekleri ve bilgileri bakımından farklılıklar vardır. Öğretici, öğretme- öğrenme sürecinde tüm bu farklılıkların bilincinde olmalı ve öğrenenlere ortak benzerlikler sunabilmelidir. Böylesi bir yaklaşım ön yargıları azaltır ve hoşgörüyü artırır ve genellikle öğrenende diğer dillere ve kültürlere karşı olumlu davranışlar ortaya çıkartır. Avrupa birliğinin belirlemiş olduğu dil öğretme öğrenme kriterleri bu hedef doğrultusunda ortaya çıkmış ve öğrenenlerin dilsel becerilerinin yanı sıra kültürel ve sosyal becerilerinin de gelişmesi gerektiği düşüncesinden hareket etmiştir (Delibaş, 2013). Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı, yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri, kendi ilgi ve kapasitelerine göre tercihte bulunup etkinliklerde aktif olarak rol alabildikleri ve süreç sonunda öğrencilerin ne ürettiklerini değil ne derece ilerlediklerini belirleyen değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını esas alan öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde öğrencinin kendi sorumluluğunu alabileceği, öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer alarak öğrenmelerini anlamlandırabileceği ve öğrenme sürecinin değerlendirildiği yeni yaklaşım ve yöntemlere sürekli olarak ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencinin ilgi ve düzeyine göre seçmeli etkinlikleri yerine getirerek kademeli ilerleme kaydedebileceği, kendi öğrenme sorumluluğunu alabileceği ve süreçte öz değerlendirme yapabileceği bir ortam sunması açısından basamaklı öğretim programının bu ihtiyaca cevap verici niteliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

Kathie F. Nunley'in geliştirdiği basamaklı öğretim programı, tüm öğrenme konularını öğrencilere üç katman şeklinde sunduğu için bu şekilde adlandırılmıştır. Basamaklı öğretim programını oluşturmak için ünitenin hedeflerini, hedefin karmaşıklığına ve uygunluğuna göre üç ana basamağa ayırmak gerekmektedir. En alt basamak öğrencilerin konu ile ilgili temel bilgi ve becerileri öğrenmelerini gerektiren C basamağıdır. Öğrencilerin konu ile ilgili temel bilgileri edinmelerini sağlayan bu basamak öğrencilerin konuya dair genel bir bakış açısı edinmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenme ortamındaki her öğrenciden bu aşamayı başarıyla tamamlaması beklenir. En çok görev seçeneğinin sunulduğu bu basamaktaki etkinlikler, ünite kapsamındaki konular hakkında bilgi toplamayı sağlayacak şekilde tasarlanır. Her bir görev zorluk seviyesine ve tamamlanması için gerekli olan zamana

dayalı olarak belirli bir puan değeri bulunmaktadır (Nunley, 2002, 2003c, 2004). Orta basamak, öğrencilerin edindikleri yeni bilgilerle oynamasını, manipüle etmesini, önceki veya eş zamanlı bilgi ve çalışmalarıyla bağdaştırmasını gerektiren B basamağıdır. C basamağında öğrenilen bilgilerin uygulanmasına, düzenlenmesine ve öğrencilerin problem çözme becerisine katkı sağlayacak etkinlikler bu basamakta yer almaktadır (Nunley, 2004, s. 33). Bu basamak daha karmaşık düşünce yapılarına sevk edecek seçmeli etkinlikler içermesi açısından önemlidir. Bu basamakta yer alan etkinlikler, öğrencilerin ‘C’ basamağından üst basamaklara ilerlemesini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu nedenle belirlenecek görevler öğrenenlerin dikkatlerini çekecek ve yeni etkinliklere yönlendirecek biçimde düzenlenmelidir. Böylelikle öğrencinin ‘C’ basamağında kalmasının önüne geçilmiş olur (Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil, 2006, s. 75). Üst basamak ise, öğrencilerin büyük sorular sorabilmesini, eleştirel analiz yapabilmelerini ve karar verme becerilerinin gelişmesini sağlayan A basamağıdır (Nunley, 2004, s. 13). Eleştirel düşünme, özgün fikir ya da ürünler tasarlama gibi en üst düzeyde ve en karmaşık düşünelere teşvik edecek etkinlikler bu basamakta yer almaktadır (Goad ve Kelly, 2002’den akt. Gün, 2012). Bu basamakta öğrencilerden, öğrenilen bilgilere eleştirel gözle bakıp analiz edebilmeleri ve orijinal bir öğrenme ürünü ortaya koyarak senteze ulaşmaları beklenmektedir (Nunley, 2003c, 2004).

Öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerine ve farklı ilgi alanlarına sahip oldukları varsayımına dayanan ve öğrenen merkezli bir yaklaşımı benimseyen basamaklı öğretim programı, beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme ve yapılandırmacılık gibi yaklaşımlardan oluşan eklektik bir yapıya sahiptir (Başbay, 2006; Demirel vd., 2006). Basamaklı öğretim programında okul ortamına gelen her öğrencinin biricik olduğu ve tüm özellikleri bakımından farklı yapılara sahip bireyler olduğu kabul edilir. Bu açıdan programın temelinde öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerektiği ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına olanak verilmesi gerektiği görüşü yatmaktadır (Nunley, 2003b). Nunley’e (2004) göre öğrencilere sınıf ortamında öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve öğrenme sürecinin kontrolüne sahip oldukları duygusunu yaşatabilecek en önemli şey “seçimdir” (s. 17). Öğrencilerin kontrolün

kendilerinde olduğunu hissetmeleri ve etkinliklerden kendi öğrenme yollarına uygun olanları seçme hakkına sahip olduklarını hissetmeleri onların görev ve sorumluluklarını daha çok benimsemelerini ve davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmelerini sağlayacaktır (Nunley, 2004, s. 17). Bu yüzden, etkinlik ve görevlerin öğrencilerin tercihine sunulmasının ve sunulan etkinlikler içinden kendine uygun olan etkinlik olmadığı takdirde öğrencinin etkinlik ekleyebilmesine imkân tanınmasının, öğretim ortamının daha fazla öğrenci merkezli hale gelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Nunley, 2003b: 32).

Basamaklı öğretim programı uygulamasının en önemli aşamalarından birisi de öğrenilenlerin genellikle “sözlü savunma” ile değerlendirilmesidir. Basamaklı öğretim programının en mühim aşaması, öğrenen başarısının değerlendirilmesi ve öğrenmede hesap verilebilirliktir (Nunley, 2003b, s. 32). Değerlendirme aşamasında en önemli nokta, görevlerin bitirilmesi değil, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesidir. Bu noktada da öğretmen öğrencilerle sohbet havasında konuşarak ve gerektiğinde öğrencilerden gerçekleştirdikleri görevlerle ilgili sözlü savunma yapmalarını isteyerek değerlendirmeyi gerçekleştirebilmektedir (Demirel vd., 2006; Nunley, 2003a, 2004; Zeybek, 2016). Basamaklı öğretim programı değerlendirme sürecinde öğrenciler gerçekleştirdikleri görevlere ve elde ettikleri öğrenme ürünlerine ilişkin öğrenci hesap verilebilirliği açısından öz değerlendirme yapabilmektedirler. Öz değerlendirme bireylerin yeteneklerinin farkına varmasını, konuya yönelik güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini sağlayan ve motivasyonu artıran etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Demirel vd., 2006). Görüldüğü gibi basamaklı öğretim programı uygulaması ile öğrencilerin, öğretmenleri rehberliğinde bizzat kendilerinin yerine getirdiği etkinliklerle öğrenme sürecine dâhil olmaları, öz-değerlendirme yapabilmeleri ve kendi öğrenmelerinde karar verici bir konumda olmalarına dikkat çekilmektedir.

Alan yazında basamaklı öğretim programıyla ilgili yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla sosyal, sayısal ve fen bilimleri alanlarında öğrenci başarısına, derse yönelik tutumlarına, motivasyona, problem çözme becerilerine etkisi gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir (Blackwood, Brosnan ve May, 2007; Colding, 2008; Caughie, 2015; Johnson, 2007; Lasovage,

2006; Maurer, 2009; Melendy, 2008; Noe, 2008; Nunley, 1996, 2003c; Overstreet ve Straquadine, 2002; Snayman, 1993). Nunley (2003c) tarafından yapılan “Layered Curriculum Brings Teacher to Tiers” adlı çalışmada basamaklı öğretim programında öğretmenlerin ortak becerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerinde yaptıkları bazı küçük değişikliklerin sınıf genelini pozitif yönde etkilediğine vurgu yapılmıştır. Öğrencilere kontrole sahip olduklarını hissettirmenin onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu artıracığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ne yaptığına değil, ne öğrendiğine göre değerlendirme yapmanın önemi vurgulanmıştır. Yine Nunley (1996) “Going for the Goal: Multilevel assignments cater to students of differing abilities” adlı çalışmasında, basamaklı öğretim programının Fen bilgisi dersinde nasıl uygulanacağına yönelik detaylı açıklamalarda bulunmuş ve basamaklı öğretim programıyla hazırlanmış bir ünite örneği sunmuştur.

Türkiye’de ise, basamaklı öğretim programına yönelik araştırmaların genel itibarıyla Fen ve Matematik dersleri başta olmak üzere sayısal alanlarda (Aydoğuş, 2009; Akran, 2018; Akran ve Gürbütürk, 2019; Akran ve Üzüm, 2018; Aydoğuş ve Ocak, 2011; Daşcı ve Önel, 2018; Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil, 2006; Duman ve Özçelik, 2017; Gömleksiz ve Biçer, 2012; Kılınçaslan ve Şimşek, 2015; Koç, 2013; Şafak, 2007; Tuncer, 1994; Yakar ve Albayrak, 2019; Yıldırım ve Albayrak, 2017; Yılmaz ve Gültekin, 2013; Zeybek, 2016) gerçekleştirildiği görülmektedir. Sözel derslerde uygulamaları sınırlı sayıda olup genellikle Sosyal Bilgiler dersinde yoğunlaştığı görülmektedir (Başbay, 2005, 2006, 2008; Gömleksiz ve Öner, 2013; Koç ve Şahin, 2014b). Sözel alanda Türkçe ve sosyoloji derslerinde yapılmış çalışmalara ve öğretmen adaylarının katılımcı olduğu çalışmalara da rastlanmıştır (Gencel ve Saracaloğlu, 2018; Karagül, 2018; Öner, Ünsal, Meşe, ve Korkmaz, 2014). Bu araştırmalarda, basamaklı öğretim programının öğrenci başarısına, öğrenmenin kalıcılığına, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, sürece ilişkin öğretmen-öğrenci algılarına etkileri üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanması ile ilgili tek araştırma (Üzüm ve Pesen, 2019) tarafından “*Basamaklı Öğretim Programının 9. Sınıf İngilizce Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stillerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilen “*Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Akademik Performansı Artırıyor mu? Basamaklı*

Öğretim Programının Öğrencilerin İngilizce Dersinde Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı makaledir. Bu araştırmada, basamaklı öğretim programının 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Basamaklı öğretim programı doğrultusunda yapılan uygulamalar Seven Wonders (Dünyanın 7 Harikası) ünitesi kapsamında hazırlanmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test İngilizce dersi akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Bunun haricinde basamaklı öğretim programının Türkiye’de İngilizce dersindeki kullanımına yönelik yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, yapılacak bu çalışmanın bu alanda bilimsel bir boşluğu dolduracağı, elde edilen bilgi, belge ve sonuçlarla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme ve sunulan alternatifler içinden seçim yapabilme olanağı tanıyan basamaklı öğretim programının İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceği, öğretim ortamını tek düzelikten kurtarıp zenginleştireceği, öğrencilerin öğrenme ortamında daha aktif olmalarını sağlayarak dil öğretiminde genel olarak ihmal edilen dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) ve ilgili alt becerileri bir bütün olarak geliştirebileceği ifade edilebilir. Basamaklı öğretim programının en önemli aşamalarından biri olan öğrencilerin etkinliklerle ilgili sözlü savunma yapımları gerekliliğinin ve öğretmenin sürekli öğrencilerle İngilizce konuşarak öğrenmelerini değerlendirmesinin İngilizce konuşma becerisine ek katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin dinleme aktivitelerini kendi tercihleri doğrultusunda yapımlarının dinleme metinlerine daha iyi motive olabilmelerini ve dinleme becerilerini geliştireceği öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, hazırlayacakları etkinliklerin pek çoğunu yazılı, somut bir ürün şeklinde ortaya koymalarının İngilizce yazma becerilerine de ek katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Basamaklı öğretim programı görevlerini yerine getirmek için farklı kaynaklardan İngilizce okumalar ve araştırmalar yapımları gerekeceğinden bu uygulamanın İngilizce okuma becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca, MEB’in İngilizce dersi öğretim programının öğrenme çıktılarına göre, öğrencilere dil becerilerinin yanında

öğrencilere dostluk, adalet, dürüstlük, kendini kontrol, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakârlık gibi temel değerlerin de aktarılması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018a). Bu doğrultuda İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının, öğrencilerin kendi bilişsel özelliklerine, ilgi ve becerilerine göre seçtiği etkinliklerle kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, görevleri yerine getirmeleri, arkadaşlarıyla işbirliği ve saygı kuralları çerçevesinde hareket etmeleri açısından yukarıda belirtilen temel değerlerin eğitimine de dolaylı şekilde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı çerçevesinde düzenlenen öğretme öğrenme sürecinin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine etkisini ve basamaklı öğretim programı ile yürütülen öğretme öğrenme sürecine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki 4 denence ve 1 araştırma sorusu geliştirilmiştir;

Denence 1: Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB'in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce dinleme testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 2: Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB'in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce konuşma testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 3: Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB'in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce okuma testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 4: Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB'in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce yazma testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Araştırma sorusu 1: Öğrencilerin basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın hedef kitesini oluşturan 7. sınıf kademesinin İngilizce Öğretim Programı incelendiğinde, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı / Ara veya Temel Gereksinim) düzeyine ulaşmanın ilk aşaması olarak belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğrencilerde öncelikli olarak geliştirilmesi beklenen beceriler dinleme ve konuşma, ikincil olarak okuma ve yazmadır. Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nin A2 düzeyinde belirlenen genel kazanımları 7. sınıf İngilizce öğretim programının çerçevesini oluşturmaktadır. Bu sınıf seviyesinde, öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenen kazanımlar; dinleme-anlama, sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma-anlama, yazma alanlarında olmak üzere belirlenmiştir. Programın içeriğini oluşturan temalar / konular ve iletişimsel işlevler, öğrencilerin gelişim özellikleri ve ilgi alanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Konu ve temalar “yakından uzağa / bilinenden bilinmeyene” ilkesine uygun olarak sıralanmıştır. Üniteler öğrencilerin gerçekleştireceği iletişimsel işlevleri, uğraşacağı etkinlik ve görevleri ve dilin kullanılacağı bağlam ve konuları içerecek şekilde tasarlanmıştır. Program hazırlanırken güncel kuramsal çalışmalar ve bilimsel araştırmalarda önerilen ve yabancı dil öğrenme uğraşını etkili bir biçimde desteleyecek iletişim odaklı ilke ve yaklaşımların yanı sıra bu yaş gurubunun gelişimsel özellikleri de dikkate alınmıştır. 7. sınıf İngilizce öğretim programında ele alınan temalar; dış görünüş ve kişilik, spor, biyografi, vahşi hayvanlar, televizyon programları, kutlamalar, hayaller, kamu binaları, çevre ve gezegenler olarak belirlenmiştir. İletişimsel işlevler ise; kişileri ve karakterleri betimleme, basit karşılaştırmalar yapma, geçmiş eylemler hakkında konuşma, günlük rutinler ve etkinlikler hakkında konuşma ve basit önerilerde bulunma olarak sıralanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018a).

MEB'in belirlediği kazanımlar ve temalar doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan basamaklı öğretim programı etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine ve ilgili araştırmacılara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu çalışma, öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda ilgili İngilizce dersindeki görevleri seçerek yerine

getirmelerine ve ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi noktasında kendilerinin de değerlendirme sürecine dâhil olmalarına yani öz-değerlendirme yapmalarına olanak sağlaması açısından önem kazanmaktadır. Basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanmasıyla öğrencileri dil öğrenme sürecinde daha aktif rol alacakları düşünülmektedir. Uygulamanın C basamağının puan değerinin daha yüksek olması, daha fazla seçmeli etkinliğe yer verilmesi ve “bilme-kavrama” düzeyinde etkinliklerin yer alması öğrencilerin B ve A basamağında daha verimli şekilde ilerleyebilmeleri için gerekli temeli oluşturacağı öngörülmektedir. C basamağındaki etkinlikler dört temel beceri çerçevesinde (dinleme, konuşma, okuma, yazma) seçmeli olarak yer almıştır. Her bir beceri için alması gereken minimum puan değeri belirlenmiştir. Yani öğrenciler her bir beceriyle ilgili etkinliklere verilen belirli puanları toplayarak ilerleyeceklerdir. Böylece bu çalışma öğrencinin sadece bir veya iki beceriyle ilgili etkinliklere yönelmesinin önüne geçmesi açısından ve dört temel beceri ile ilgili gerekli temel bilgileri öğrenmelerine katkı sağlaması açısından önem kazanmaktadır. B ve A basamaklarındaki görevler ise birden fazla dil becerisinin aynı anda kullanılmasını gerektirecek şekilde tasarlanmıştır. Bu yönüyle de bu çalışma öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri uygulamalarına, analiz edip gerekli değerlendirmeleri yapmalarına ve sentez düzeyinde öğrenme ürünlerine sahip olmalarına katkı sağlaması açısından da önem kazanmaktadır. Ayrıca, sürece ilişkin öğrenci görüşlerine etkisini ortaya koyması açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların özellikle İngilizce öğretmenlerine sınıf içi uygulamalar için farklı bir bakış açısı sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Uygulama esnasında katılımcılardan ve uygulama öğretmeninden (araştırmacı) bağımsız olarak ortaya çıkacak olan istenmedik değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı ölçüde etkileyeceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanmasının 7. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan ilgili ünitelerdeki 4 temel dil beceri kazanımlarıyla sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Basamaklı Öğretim Programı: Nunley tarafından oluşturulmuş olan; “*bireysel farklılıklara*” göre öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi esasını temele alan öğrenme yaklaşımıdır (Nunley, 2003b). Bu araştırmada, İngilizce dersinde etkinliklerin üç basamakta ve dört temel dil becerisi etrafında seçmeli olarak sunulması şeklinde kullanılacaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, “Basamaklı Öğretim Programına” yönelik kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Aşağıda basamaklı öğretim programına yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Basamaklı Öğretim Programının Ortaya Çıkışı

“Öğretme ve öğrenme süreci arasında sağlam bir ilişki kurabilmek için öğrencilerle öğretmen arasında sağlam bir güven ilişkisi kurulmalıdır” (Nunley, 2004, s. 4), söyleminden hareket eden ve Kathie F. Nunley tarafından geliştirilen basamaklı öğretim programının temelleri, Nunley’in 1980’lerin sonlarında Rita Dunn’un “öğrenme stilleri” kuramından etkilenmesi ve öğrenme stilleriyle ilgili araştırmalar yapması neticesinde oluşmaya başlamıştır. Öğrenme stilleri hareketinin eğitime yansımaya başladığı dönem, ABD’de 1970’lerde başlayan eğitimde ırk ayrımcılığının ortadan kaldırılmaya çalışıldığı döneme rast gelmektedir. Aileler renk, dil ve yeteneksizlik gibi nedenlerden ötürü çocuklarının ayrımcılığa maruz kalmasını istememişlerdir. Bu doğrultuda şekillenen eğitim sisteminde heterojen sınıflar ortaya çıkmasıyla eski öğretim metotları yetersiz olmaya başlamıştır (Nunley, 2004, s. 7). Çünkü öğretmenler ilk defa farklı yetenekleri, dilleri ve kültürleri içinde barındıran kitlelerle öğretme-öğrenme süreci deneyimi yaşamaya başlamışlardır. Böylece, öğretme-öğrenme sürecinde yeniliklere ihtiyaç duyulmuştur ve öğrenme stilleri hareketi öğretmenlerin bu ihtiyacına cevap verici nitelikte olmuştur. Öğrenme stillerinin öneminin eğitime yansımalarıyla birlikte tek bir beden ve zihin tipinin herkese uymadığı fikri kabul görmeye başlamıştır. Öğretmenler öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal farklılıklarına ve bireysel ihtiyaçlarına daha fazla özen göstermeye başlamışlardır. Bu doğrultuda okul yönetimleri, mesleki gelişim planlamacıları, öğretmenler ve eğitim sektöründe görevli diğer yöneticiler ders saatleri, sınıfların ışılandırılması, sınıf mobilyaları ve düzenlenmesi, öğrencilerin

beslenmesi ve öğretim stratejileri gibi konularla daha yakından ilgilenmeye başlamışlardır (Nunley, 2004, s. 9).

Kendisi de bir öğretmen olan Nunley, kendi öğretme – öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarına dokunuşlar yapabilecek yeni yöntemler arayışına girmiştir. Rita Dunn'un öğrenme stillerinden sonra Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramından etkilenmiştir. Nunley, öğretmenlerin sınıf ortamında daha çok konuşmaya ağırlık vermesi sözel – dilsel zekâsı baskın olan öğrencilerin avantajına olurken, matematiksel, müziksel, öze dönük zekâ gibi çeşitli zeka türleri baskın olan öğrenciler için dezavantajlı bir durum yarattığını fark etmiştir (Nunley, 2004, s. 8). Nunley'e (2004, s. 11) göre öğretmenler görsel ve işitsel öğrencilerdir ve öğretme öğrenme ortamında baskın oldukları zekâ türüne göre öğretmeye meyillidirler. Nunley ayrıca Anthony Gregoc'un somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random olmak üzere dört gruba ayrılan (Ekici, 2002) öğrenme stilleri kuramından etkilenmiştir. Farklı öğrenme stillerine, zihin türlerine, çoklu zekâ türlerine, özel eğitime ihtiyaç duyan çeşitli yeteneklere, farklı dillere ve kültürlere sahip olan öğrencilerin varlığından haberdar olmak Nunley'in iki önemli sonuca ulaşmasını sağlamıştır. Birincisi, kendisinin sıradan bir eğitimci olarak düşünülmesine rağmen sınıfta hiç sıradan öğrencinin olmaması, ikincisi ise her öğrencinin özel bir eğitimi hak etmesidir (Nunley, 2004, s. 9).

Çok farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olması, öğretme – öğrenme ortamlarının her bireyin özelliklerine hitap edecek şekilde düzenlenmesinde bazı sıkıntıları beraberinde getirebilmektedir. Eğitim ve öğretim ortamlarının her öğrencinin bireysel özelliğine göre düzenlenmeye çalışılması her şeyden önce öğretmenin iş yükünü artıracaktır (Nunley, 2004, s. 11). Eğitim ortamındaki öğrencilerin öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Bu doğrultuda eğitim ortamında öğrencilerin öğrenme hızlarına göre yapılacak olan düzenlemeler de sınıf içi kontrolün zorlaşmasına ve zaman yönetimi problemlerine yol açabilecektir. Yavaş öğrenen öğrenciler için sınıf içi etkinliklerin bazılarında katılıp katılmamaları veya ev ödevlerinin bir kısmını yapıp bir kısmını yapmamaları gerektiği şeklindeki basit düzenlemeler bile onlar için küçük düşürücü ve onur zedeleyici olabilmektedir (Nunley, 2004, s. 11). Öğrenme hızları ve bireysel özellikleri farklı olan öğrencilere yönelik yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ise öğretmenin her

öğrenci için adil puanlama yapabilme noktasında büyük sorunlar yaşayabilmesi muhtemel olabilecektir. Bu doğrultuda farklı öğrenme özelliklerine ve zekâ türlerine sahip öğrenciler için bireysel düzenlemeler yapmak yerine öğretim metodu üzerinde değişiklik yapmanın daha yararlı sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim metodunda yapılacak olan değişikliğin, öğretme – öğrenme ortamında öğrenci katılımını destekleyeceği, daha eğlenceli öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağı ve öğrencilerin bireysel özelliklerine ve öğrenme hızlarına hitap edeceği düşünülmektedir. Bu amaçla Nunley’in geliştirdiği ve uzun yıllardır kullandığı öğretim metodu “Basamaklı Öğretim Programı”dır.

Basamaklı öğretim programı, öğrenme konularına ilişkin görevlerin öğrencilere üç katmanlı bir yapıda, seçenekler halinde sunulmasından dolayı bu şekilde adlandırılmaktadır. Her bir basamak, belirli bir konu ya da öğrenme birimi üzerinde farklı bir düşünme şeklini veya farklı derinlikli yapılardaki çalışma türünü temsil etmektedir. Öğrenciler, konu hakkında bilgi toplayarak, bu bilgiyi uygulayarak, manipüle ederek ve konuyla ilgili olan diğer konular üzerinde eleştirel düşünerek öğrenmeleri derinleştirirler (Nunley, 2004, s. 13). Üç katmanlı yapıya sahip olan basamaklı öğretim programının en alt basamağı öğrencilerin konu ile ilgili temel bilgi ve becerileri öğrenmelerine hizmet etmek için tasarlanmıştır. Orta basamak, öğrencilerin yeni bilgilerle oynamasını, önceki veya eşzamanlı devam eden çalışmalarla yeni bilgiler arasında bağ kurmasına ve uygulamalar yapmasına zemin hazırlamaktadır. En üst basamak ise, öğrencilerin büyük resmi görüp büyük sorular sorabilmelerine, eleştirel analiz yapabilmelerine, üst düzey düşüncelerine ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde oluşturulmaktadır (Nunley, 2004, s. 13). Model ilk olarak en alt basamağın en büyük ve vurgulu olduğu, daha çok öğrenme hedeflerini içerdiği üçgen prizma şeklinde tasarlanmıştır. Farklı ders ve öğrenme alanlarına göre orta veya üst katmanın daha geniş ve daha çok görev içerdiği elmas şekli gibi farklı şekiller halinde tasarımı da mevcuttur.

Basamaklı öğretim programı ölçme ve değerlendirme için farklı bir paradigma kullanmaktadır. Model, öğrenci öğrenimine ve hesap verilebilirliğine vurgu yapan bir ölçme ve değerlendirme sistemine sahiptir. Zihinde geri getirilebilen bilginin yüzdelik oranına dayanarak yapılan geleneksel ölçme ve değerlendirmeden ziyade, öğrencinin çalışma derinliğini ve gerçek öğrenmesini ortaya koymaya çalışan bir

ölçme ve değerlendirme anlayışına sahiptir (Nunley, 2004, s. 13). Öğrencinin elde ettiği puan miktarı, öğrencinin ne derinlikte bir öğrenme gerçekleştirdiği hakkında bilgi vermektedir (Nunley, 2004, s. 13).

2.1.2. Basamaklı Öğretim Programının Doğası

Nunley'in nöropsikoloji alanında yaptığı araştırmalar ve çalışmalar basamaklı öğretim programının gelişmesinde büyük katkı sağlamıştır. Nöropsikoloji alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bilim insanlarına ve eğitimcilere eğitim ortamlarının bu bulgular ışığında nasıl daha etkili ve verimli hale getirilebileceği konusunda ışık tutmaktadır.

Nunley'e göre insan beyni pek çok bölümden oluşmaktadır. Bireyin eğitimi için beyindeki en önemli bölümler korteks ve hipotalamustur. Korteks beynin en üst tabakasında yer almaktadır. Çok ince bir doku tabakasından oluşan ve altı katmanlı bir yapıya sahip olan korteks, altında yer alan daha hassas tabakaları sarıp koruma görevi üstlenmektedir (Nunley, 2004, s. 15). Korteks öğrenmeye ev sahipliği yapan bölümdür. Tarih, İngilizce, fizik, matematik, örgü örme, araba kullanma, şarkı sözleri gibi pek çok öğrenme kortekste depolanmaktadır (Nunley, 2004, s. 16). Eğitimcilerin asıl hedefi beynin bu bölümüne ulaşabilmektir. Korteksin altında bireyin daha ilkel ve temel ihtiyaçlarını kontrol eden hipotalamus yer almaktadır. Hipotalamus kızgınlık, öfke, korku, açlık, susuzluk, vücut ısısı, vücut su dengesi, hormonların endokrin sistemi gibi pek çok çeşitli duyu ve reaksiyonları kontrol etmektedir (Nunley, 2004, s. 16). Tehlike arz eden bir durum ortaya çıktığında ilk olarak hipotalamus devreye girmektedir. Çünkü hipotalamusun en temel işlevi davranışları kontrol etmektir. Hipotalamusun meşgul olduğu zamanlarda korteks görevini yerine getiremez ve ihmal edilir. Çünkü hipotalamus bireyin hayatta kalması için büyük bir mücadele içindedir (Nunley, 2004, s. 16). Eğitimcilerin asıl amacının kortekse ulaşmak olmasının temelinde yatan asıl neden budur. Hipotalamusu meşgul olan öğrencilerin korteksine yeni öğrenmeler kaydetmeleri neredeyse imkânsızdır (Nunley, 2004, s. 17). Beyin, bazı glial hücrelerle birbirine bağlanan ve nöron olarak adlandırılan sinir hücreleri topluluklarından oluşmaktadır. Birey bir düşünce üzerinde yoğunlaştığında, elektrik ve kimyasallar aracılığıyla nöronlar arasındaki sinir bağları harekete geçirilmektedir (Nunley, 2004, s. 17). Bu işlem beynin tüm bölümlerinde bu

şekilde işlemektedir. Bu yüzden “savaş ya da kaç” dünyasında yaşayan yani organizmanın temel ihtiyaçları üzerinde daha çok yoğunlaşan bireylerin hipotalamusundaki sinir bağları daha fazla etkileşim içinde olmaktadır. Aile ortamında problem yaşayan ve hayatta kalma modunda olan öğrenciler “hipotalamus güdümlü” öğrencilerdir (Nunley, 2004, s. 17). Bu tarz öğrencilerin beyinleri genellikle hayatta kalma moduna geçer ve davranışları bu doğrultuda şekillenir.

Öğrenme ortamında pek çok öğrencinin zihni faklı iç ve dış etkenlerden dolayı hayatta kalma moduna geçebilmektedir. Bu durumda öğretmenin öğrencileri için yapabileceği en iyi şeylerden birisi öğrenme ortamında kontrol mekanizmasının öğrencinin kendi kontrolünde olduğunu hissettirmesidir. Çünkü bireyler kontrolü elinde tutmak isterler. Kontrolün kendi elinde olduğunu hissetmek, hayatın tehlike altında olmadığını hissetmek demektir. Hipotalamusun tatmin edilmesini sağlayan ve beynin korteks gibi diğer bölümlerine odaklanılmasını sağlayan şey kontrol mekanizmasıdır (Nunley, 2004, s. 17). Beynin temel bölümleri hazır olmadığı zaman korteks öğretime cevap vermeyecektir. Bu açıdan öğretmenler güven ortamı sağlamak ve kontrol mekanizmasının bireyin kendi elinde olduğu algısını yaratmalıdırlar (Nunley, 2004, s. 17). Bu durumda öğrenci öğrenmeye, gelişime ve üretmeye hazır konuma geçebilecektir. Öğrenme ortamında kontrolün öğrenci elinde olduğu algısını yaratacak en önemli şey “seçimdir” (Nunley, 2004, s. 17). Öğrencilerin seçim hakkına sahip olduklarını hissetmeleri görev ve sorumluluklarını benimsemelerini ve davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmelerini sağlayacaktır. Oto kontrolün ve seçme hakkının olduğu öğrenme ortamlarının tüm dinamiği de değişecektir. Öğretmen öğrenciye karşıdır zihniyeti kaybolacaktır. Öğrenciler öğretmenlerini daha çok bir öğrenme koçu olarak görecektir, öğrenciler öğrenmeye teşvik edilecek ve öğretim daha eğlenceli hale gelecektir (Nunley, 2004, s. 17).

Yukarıda bahsedilen nörobilimsel ifadeler ve eğitime yansımaları “Basamaklı Öğretim Programının” ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkı sağlamıştır. Öğrenciye seçim hakkı sunmak bu programın en önemli mihenk taşını oluşturmaktadır (Nunley, 2004, s. 18). Basamaklı öğretim programı, öğrencileri kendi öğrenmelerinden son derece sorumlu tutan, öğrencilere sorumluluk duygusu aşıl原因, öğretmenin kolaylaştırıcı rolünü üstlendiği, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini

geliştiren tamamen öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim ortamı ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

2.1.3. Basamaklı Öğretim Programında Basamaklar ve Görevleri

2.1.3.1. İlk Basamak C Basamağı

En alt basamak C basamağıdır ve öğrenci en çok puanı bu basamaktaki görevleri yerine getirerek elde edebilmektedir. Bütün öğrenciler C basamağından başlar çünkü bu basamak öğrencilerin konuyla ilgili temel bilgileri öğrenmelerini ve konu hakkında genel bir anlayışa ulaşmalarını sağlayacak görevleri içermektedir (Nunley, 2004, s. 19). Öğrenci sınıfın ve okulun en iyi öğrencisi dahi olsa C basamağından başlamalıdır çünkü mevcut bilgilerine muhakkak eklemesi gereken temel bilgiler bulunmaktadır (Nunley, 2004, s. 26). Bu basamak öğrenciye kendi öğrenme stili, baskın olduğu zekâ türü, dil düzeyi ve okuduğunu anlama seviyesi çerçevesinde konu ile ilgili temel bilgileri edinebilmesi için uygun görevleri sunmaktadır.

Öğrenciler, yazılı menü formatında olan ve “ünite kâğıdı” olarak adlandırılan listede yer alan görevlerden istediklerini seçerek çalışmaktadırlar. Her bir görev zorluk derecesine, tamamlanma süresine ve karmaşıklığına göre farklı puan türlerine sahip olabilmektedir. Zor ve karmaşık görevler yüksek puan değerine, daha basit ve kısa sürede tamamlanabilen görevler düşük puan değerine sahip olmaktadır (Nunley, 2004, s. 19). Öğrenciler ünite kâğıdında yer alan C basamağından elde edilmesi gereken toplam puanı aşmayacak şekilde istedikleri kadar görevi seçip tamamlamakla yükümlüdürler. C basamağında öğrencilerin tamamlaması gereken minimum etkinlik sayısının 3 veya 4 katı kadar görevler hazırlanması gerekmektedir. Örneğin, 4 tane görevi tamamlamak C basamağından elde edilmesi gereken toplam puanı karşılamaya yetiyorsa, 12 veya 16 adet görevin seçenek olarak öğrencilere sunulması gerekmektedir (Nunley, 2004, s. 19). Böylece öğrencilere çok fazla seçenek içinden ilgi ve istekleri doğrultusunda istedikleri görevleri seçme hakkı tanınmış olacaktır.

C basamağında öğretmen gerekli gördüğü takdirde 10 – 20 dakikalık konu anlatımı yapabilmektedir. C basamağında öğretmen seçmeli görevler listesinde ilk sıraya “Öğretmenin anlatacağı dersi dinleyip gerekli notları alınız.” şeklinde bir

görev yazabilmektedir. Görevin puanını da konunun uzunluğu ve önemine göre öğretmen belirlemektedir. Bu görev, öğrencilere seçmeli olarak sunulmaktadır ve dinleyip dinlememe takdiri öğrencinin tercihine bırakılmıştır. Dersi dinlemek istemeyen öğrenciler diğer seçmeli görevlerle ilgilenebilmektedir. Fakat, Nunley (2004) genelde öğrencilerin hepsinin bu birinci görevi yapmayı tercih ettiklerini gözlemlemiştir. Bundaki en büyük etkinin ders dinleme görevinin seçmeli olarak sunulması olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen merkezli sınıflarda olduğu gibi ders dinlemeyi zorunlu hale getirmenin ve “Lütfen herkes dersi sessizce dinlesin ve gerekli notları yazsın.” şeklinde ifadeler kullanmanın öğrencilerde görevin öğrenci tercihinden ziyade öğretmen seçimi olduğu algısı yaratacağını belirtmiştir. Görevin seçmeli olarak sunulması durumunda ise görevi kendim seçtim algısının oluşacağını ve katılım oranının artacağını vurgulamıştır. İki durum arasındaki değişen şey realite değil seçim algısıdır ve bu şekilde öğrenmenin sorumluluğunu öğrencinin üstlenmesi sağlanmaktadır.

C basamağı oluşturulurken pek çok farklı zekâ türüne sahip öğrencilere hitap edecek şekilde görev seçenekleri sunulması gerekmektedir. C basamağı etkinlikleri görsel, işitsel ve kinestetik zekâ türlerine göre çeşitlendirilmelidir. Görsel öğrenenler için metin okuma ve soru cevaplama, video izleme, dergi veya gazete makaleleri özetleme gibi görevler sunulabilmektedir. İşitsel öğrenenler için canlı veya ses bandına kaydedilmiş derslere ilişkin görevler sunulabilmektedir. Ayrıca metinlerin dinletilmesi, video izleme, tartışma grupları oluşturma gibi aktivitelere yer verilebilir. Bu basamaktaki görevlerin çoğu kinestetik öğrenenlere hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır. Çünkü sınıfların çoğunluğu kinestetik zekâ türüne sahip öğrencilerden oluşmaktadır (Nunley, 2004, s. 20). Görsel ve işitsel öğrenenler için hazırlanacak görevler kinestetik zekâ türüne sahip olan öğrencilere de hitap edecek şekilde düzenlenebilir. Poster hazırlama, resim çizme, bilgisayar ortamında etkinlik yapma, kelime panosu hazırlama, cep telefonu etkinlikleri, bülten panosu hazırlama, diorama (üç boyutlu görüntü hazırlama) gibi etkinlikler seçenekler haline sunulabilir. Bu tarz görevlerin okuduğunu anlamada güçlük çeken ve anadilini etkili olarak kullanamayan öğrenciler için daha faydalı olacağı düşünülmektedir (Nunley, 2004, s. 20). C basamağı, öğrencilerin konu hakkındaki temel bilgileri edinebilmeleri

için tasarlanmıştır. Bu yüzden öğrenciler konu ile ilgili araştırma yapma ve istedikleri kadar bilgi toplama noktasında özgür bırakılmalıdır (Nunley, 2004, s. 21).

Nunley'e göre (2002, 2004, 2011), öğrencilerin temel bilgileri edinmesini hedefleyen C basamağında pek çok öğrenme stiline ilişkin görevler sunulmalıdır. Fakat tüm basamağı sadece belirli bir öğrenme stiline hitap eden görevlerle de tasarlamamak gerekmektedir. Öğrencilere, kendi öğrenme stiline hitap eden görevleri seçerek tamamlamaları, başarı hissini elde etmeleri ve sonrasında diğer öğrenme stillerine hitap eden görevleri de seçerek öğrenme alanlarını geliştirmelerine imkân tanınması gerekmektedir. Bu şekilde öğrenciler yeni öğrenme stillerini de kullanarak bilgileri zihinde daha anlamlı hale getirebileceklerdir.

2.1.3.1.1. Görsel Öğrenenler için C Basamağı Görev Önerileri

Görsel zekâsı baskın öğrencilere hitap edebilmek için Nunley (2004, s. 27,28) genel olarak aşağıda belirtilen görevlerin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Geleneksel Ders Kitabı Kullanımı

- İlgili bölümü okuyunuz.
- Özeti okuyunuz.
- Bir bölüm okuyunuz ve yapboz grubunda tartışınız.
- Metni okuyunuz ve sondaki soruları cevaplayınız.
- Metni okuyunuz ve sondaki soruları cevaplamak için hazır olunuz.
- Metni okuyunuz ve görselleri açıklayınız.
- Metni okuyunuz ve sınavı yapınız.

Dergi Makaleleri

- Makaleyi okuyunuz ve öğretmene 60 saniye içinde özetleyiniz.
- Makaleyi bir arkadaşınızla okuyunuz ve her ikiniz farklı görüşleri savunarak tartışınız.
- Makaleyi okuyunuz ve bir paragraflık özet yazarak ana fikri özetleyiniz.
- Dergiyi okuyunuz ve soru kağıdındaki soruları cevaplayınız.
- Bu konu hakkında başka bir makale bulunuz ana fikirleri belirtiniz.

Gazete Makaleleri

- Makaleyi okuyunuz ve öğretmene yazılı veya sözlü özet yapınız.

- Bu konu hakkında başka bir gazete makalesi bulunuz, önemli noktaları vurgulayınız ve öğretmenle tartışmak için hazır olunuz.
- Konuyla ilgili gazete makalesi bulunuz ve arkadaşlarınıza 60 saniyelik özet yapınız.

Video Filmi

- Videoyu izleyiniz.
- Videoyu izleyiniz ve notlar alınız.
- Tüm videoyu izleyiniz ve öğrendiğiniz 15 tane ilginç bilgiyi not ediniz.

- Videoyu izleyiniz ve sondaki testi yapınız.
- Videoyu izleyiniz ve çalışma kağıdını yapınız.

Demonstrasyon (Gösteri / Uygulama)

- Uygulamayı izleyiniz ve tartışmaya katkıda bulununuz.
- Uygulamayı izleyiniz ve sizde bir tane yapınız.
- Uygulamayı izleyiniz ve elde ettiğiniz fikirleri bir laboratuvarında kullanınız.
- Uygulamayı izleyiniz ve çalışma kağıdını tamamlayınız.

Bilgisayar Programı

- Program üzerinde çalışınız ve önemli noktaları özetleyiniz.
- Program üzerinde çalışınız ve çalışma kağıdını tamamlayınız.
- Program üzerinde çalışınız ve soruları cevaplayınız.

2.1.3.1.2. İşitsel Öğrenenler için C Basamağı Görev Önerileri

İşitsel zekâsı baskın öğrencilere hitap edebilmek için Nunley (2004, s. 29) genel olarak aşağıda belirtilen görevlerin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Ders Kitabı Bant Kaydı

- Ses kaydını dinlerken metni takip ediniz. Bölüm sonundaki soruları cevaplayınız.
- Dinlediğiniz ses kaydına okumayla eşlik ediniz. Ses kaydında belirtildiği şekilde aktiviteleri yapınız.

- Dinlediğiniz ses kaydına okumayla eşlik ediniz. Bölüm sonu sorularını sözlü olarak cevaplamak için hazır olunuz.

Dersler

- Dersi dinleyiniz ve gerekli notları alınız.
- Dersi dinleyiniz ve taslağı doldurunuz.

Münazaralar

- Dörtlü grup halinde bir münazara planlayınız. Konunuz hakkında en az 3 kaynaktan yararlanınız. Münazarayı gerçekleştirmek için 4. gün hazır olunuz.
- Dergi makalesini arkadaşınızla okuyunuz. Her biriniz bir tarafı seçiniz ve tartışınız. Tartışma sonuçlarını sözlü olarak özetlemek için hazır olunuz.

Şarkı Yazma

- Eklem bacaklılar üzerine bir şarkı yazınız. Şarkı konuyla ilgili en az 10 olguyu içermelidir. Öğretmen ya da en az 3 arkadaşınıza şarkıyı söyleyiniz.

2.1.3.1.3. Kinestetik Öğrenenler için C Basamağı Görev Önerileri

Kinestetik zekâsı baskın öğrencilere hitap edebilmek için Nunley (2004, s. 30,31) genel olarak aşağıda belirtilen görevlerin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Bilgisayar Programları

- Bilgisayar programı üzerinde çalışınız ve çalışma kağıdını yapınız.
- Bilgisayar programı üzerinde çalışınız ve soruları cevaplayınız.
- Bilgisayar programı üzerinde 30 dakika çalışınız ve öğrendiğiniz yeni fikirleri öğretmene sözlü olarak anlatmak için hazır olunuz.

Flaş Kartlar

- Tahtadaki kelimeleri için flaş kartlar hazırlayınız ve kelimeleri öğreniniz.
- Kitaptaki bölümden en az 15 kelime için flaş kartlar hazırlayınız ve öğreniniz.

Bülten Panosu Hazırlama

- Bir arkadaşınızla birlikte fotosentezin aşamalarını gösteren bir bülten panosu tasarlayınız ve açıklayınız.

Posterler

- Bitkiler aleminin taksonomik bölümlerini gösteren renkli bir poster hazırlayınız.

Diyorama

- Kitaptaki her sahne için diyorama hazırlayınız.
- 3 arkadaşınızla birlikte farklı bir biyomu tasvir eden diyoram hazırlayınız ve farklılıklarını tartışmak için hazır olunuz.

Kitap / Broşür Tasarlama

- Suyu florlamayı destekleyici bir broşür hazırlayınız.
- Samuel Adams'ın kolonilerin ayaklanmasını kışkırtan bir broşür hazırlayınız.
- Hastalıkların nasıl önleneceğine dair bir çocuk kitabı tasarlayınız ve açıklayınız.

Tahta Oyunları

- Hücre bölünmesini öğreten bir oyun hazırlayınız. Oyun tüm aşamaları öğretmelidir. 2 arkadaşınıza oyunu oynatınız.

2.1.3.2. C Basamağının Puanlanması

Basamaklı öğretim programının en önemli aşamalarından birisi değerlendirme aşamasıdır. C basamağındaki tüm görevler “sözlü savunma” yoluyla değerlendirilmektedir (Nunley, 2004, s. 21). Öğrenciler görevleri tamamlarken, öğretmenin sınıf içinde ve öğrenciler arasında dolaşarak görevlerini tamamlayan öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek için bazı sorular sorması gerekmektedir. C basamağındaki değerlendirmelere ilişkin deneyimlerini Nunley (2004) şu şekilde aktarmıştır:

“Öğrencilerim görevlerini tamamladıkça ne öğrendiklerine ilişkin sorular sorarım. Öğrencinin öğrenip öğrenmediğini anlamak yaklaşık olarak 1 dakika sürmektedir. Örneğin, kitaptaki soruları cevaplama etkinliği 15 puanlık bir görevdir. Bu görevi

puanlayabilmek için sandalyemi alırım ve öğrencinin masasının yanına otururum. İlgili göreve ilişkin sorular içinden 3 tanesini rastgele seçerim ve öğrenciyle konuşmaya başlarım. Öğrenci doğru cevapladığı her bir soru için 5 puan kazanır. Öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını tam olarak değerlendirebilmek için konuyla ilgili ek sorular sorarım ve ek açıklamalar isteyebilirim. Eğer bir görev üzerinde iki öğrenci birlikte çalışmışlarsa değerlendirmeyi bireysel veya ikili şekilde sohbet havasında gerçekleştiririm. Buradaki amaç öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmektir” (s. 22).

Görüldüğü gibi, basamaklı öğretim programının özünde öğrencinin strese girmeden ve kaygı seviyesini yükseltmeden öğrenmelerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak yer almaktadır. C basamağındaki etkinlikler değerlendirilirken Nunley öğrencilerle sohbet havası yaratarak öğrenip öğrenmedikleri noktasında bir kanıya varmaktadır.

C basamağının en önemli amaçlarından biri öğrencinin konuyla ilgili temel bilgileri kazanmasını sağlamaktır. Bu basamaktaki görevler başarıyla tamamlanmadan ve temel bilgiler öğrenilmeden bir üst basamağa geçilememektedir. Bu yüzden Nunley, C basamağındaki öğrenmelerin değerlendirilmesi neticesinde eksik öğrenme gerçekleştirdiği düşünülen öğrencilere göreve ilişkin kapsamlı çalışma yapması için ikinci bir şans daha vermektedir ve değerlendirme sonucunu kabul edip etmemeyi öğrencinin takdirine bırakmaktadır. Bu durumu Nunley’in (2004) bir başka sınıf deneyiminde daha net olarak görülebilmektedir:

“...flaş kartlarla kelime hazırlama görevi 10 puanlık bir görevdir. Öğrencinin hazırlamış olduğu flaş kartları elime alırım, 5 tane kartı rastgele seçerim ve öğrenciye kelimeleri sorarım. Öğrenci tanımlayabileceği her bir görev için 2 puan kazanacaktır. Seçtiğim 5 karttaki kelimelerden sadece birini bilen ve 2 puan kazanan bir öğrenci, bu 2 puanı kabullenip görevi tamamlamış olma hakkına veya flaş kartlara tekrar çalışarak öğrenmelerini gözden geçirme hakkına sahiptir” (s. 22).

Basamaklı öğretim programında amaç öğrencilerin görevleri şeklen tamamlamış olmaları değildir. Görevlerin, öğrencilerin öğrenmelerine tam anlamıyla hizmet etmesini sağlamaktır. Öğrencilerin flaş kartları yapmalarından ziyade, kartlardaki kelimeleri öğrenmiş olmaları büyük önem arz etmektedir. Buradaki en önemli nokta “yapmak” değil “öğrenmektir”. Nunley (2004), öğrencilerin görevleri yapmalarına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Öğrenciler görevlerini yapmaktan dolayı puan almaya alışkındır. “Ama ben ödevimi yaptım, bu sayılmıyor mu?” cümlesini öğrencilerden sıklıkla duymaktayız. Aslında öğrencinin görevlerini yapmış olmak için yapması, öğrencinin öğlen yemeğini hangi arkadaşıyla birlikte yiyeceğini bilip menüde ne olduğunu bilmemesine benzemektedir. Öğrencilerin pek çok görevi yaparak düşük ders notlarını telafi etmeye çalıştıklarını gözlemleriz. Bu şekilde öğrenciler öğrenmeleriyle değil de notla sınıf geçmiş olurlar. Böyle bir durumda öğrenci hesap verilebilirliği söz konusu değildir” (s. 22).

Nunley’in ifadelerinden de anlaşılacağı üzere klasik eğitim sisteminde öğrencinin ders ile ilgili sorumlulukları ve öğrenmeleri noktasında şekle yani yapmış olmaya önem verilmektedir. Asıl önemli nokta olan öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması, gerçekten öğrenmek için yapmış olması ve öğrenmelerinden hesap verebilir olması göz ardı edilmektedir. Devlet, okul ve öğretmen hesap verilebilirliği ön plana çıkarılırken öğrenci hesap verilebilirliği arka plana itilmektedir (Nunley, 2004, s. 22). Öğretmenler öğrencilere “Ödevlerinizden ne öğrendiniz?” sorusu yerine “Ödevlerinizi yaptınız mı?” sorusunu yöneltmektedirler (Nunley, 2004, s. 23).

Basamaklı öğretim programı, öğretmen ve öğrenci açısından büyük bir değişime hizmet etmektedir. Basamaklı öğretim programının odak noktası “öğrenme” ve “öğrenci hesap verilebilirliği” üzerinedir. Görevlerden elde edilen puanlar ve ders notları sadece öğrenme ile kazanılmaktadır. Öğrencinin neler

yaptığından ziyade yaptıklarından neler öğrenip öğrenmediği önemlidir (Nunley, 2004, s. 23).

Basamaklı öğretim programında öğretmenin görevlerinden biri, etkinliğin amacının anlaşılmasında öğrenciye yardımcı olmaktır. Öğrencilerin görevleri yerine getirince değil de öğrenmelerini kanıtlamaları sonrasında puan alacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Görevlere ilişkin değerlendirme kriterlerinin öğrencilerle paylaşılması gerekmektedir. Puanlama ölçekleri (rubrikler) öğrencilere yazılı formda verilmelidir. Kendilerinden ne beklendiğini ve nasıl değerlendirileceklerini bilmeleri büyük önem arz etmektedir (Nunley, 2004, s. 23). Basamaklı öğretim programı uygulamasında ders vaktinin büyük bir çoğunluğu öğretmenin öğrencilerle birebir veya küçük gruplar halinde görüşmelerine ayrılmaktadır. Öğretmenin konuya ilişkin kısa bir açıklama yapmasından sonra öğrenciler görevlerine odaklanmaktadır. Sonrasında öğretmen duruma göre her bir öğrenciyi kontrol ederek sınıfta dolaşmaktadır (Nunley, 2004, s. 23). Öğretmenin sınıfta dolaşması ve her bir öğrenciyi kontrol etmesi öğrencilere baskı veya stres oluşturma amacı gütmemektedir. Öğretmen burada öğrencilere yardımcı olmak, yönlendirmek, cesaret vermek ve tamamlanan görevleri değerlendirmek amacıyla her bir öğrenciyle ilgilenmektedir (Nunley, 2004, s. 23). Öğretmen bir öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrenciler de kendi görevlerini yapmaya devam etmektedirler. Öğretmen, öğrenciyle birlikte değerlendirdiği her bir görevi paraflamalıdır veya görevin yanına imzasını atmalıdır. Bu durum, öğretmene ve öğrenciye hangi görevler üzerinde çalışıldığı hangilerinde çalışılmadığı hakkında bilgi vermektedir.

2.1.3.3. Sözlü Savunmanın Gerekçeleri

Basamaklı öğretim programının uygulanmasında en önemli aşamalardan birisi de sözlü savunmalardır. Sözlü savunmalar, öğrencinin görev seçiminde, görevi yaparken ve görev sonunda değerlendirme süreci gibi pek çok aşamada kullanılmaktadır. Sözlü savunmalar resmi bir sınava göre daha az strese neden olan bir değerlendirme ortamı yaratmaktadır. Öğretmenin öğrenciyle yapacağı kısa bir resmi olmayan mülakat, öğrencinin ne öğrenip ne öğrenmediğinin ortaya çıkarılmasında çok etkili bir yöntemdir (Nunley, 2004, s. 23). Sözlü savunmalar, öğrencinin konuyu öğrenip öğrenmediğinin, geriye dönük tekrara veya bazı konuları

gözden geçirmeye ihtiyacı olup olmadığının belirlenmesinde öğretmene yol gösterici olmaktadır (Nunley, 2004, s. 24). Öğretmenle öğrencinin veya öğrenciyle öğrencinin yüz yüze gerçekleştireceği kısa bir diyalog yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde, konuyla ilgili derin bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkarılmasında, öğrenilenlerle yeni etkinliklerin bağdaştırılmasında büyük kolaylık sağlamaktadır. Bu durum öğrencilere yeni bir göreve başlamadan önce kendilerine “Ben bu görevi yaptıktan sonra ne öğreneceğim?” sorusunu sormaya teşvik etmektedir (Nunley, 2004, s. 24).

Sözlü değerlendirmeler öğretmen – öğrenci ve öğrenci – öğrenci bağlarını güçlendirici etkiye sahiptir. Öğretmenin öğrenciye vereceği en ufak bir cesaret ve yönlendirme mahiyetiyle söyleyeceği bir söz öğrencinin zihninde büyük bir kıvılcım oluşmasına ve öğrencinin motivasyonunun artmasına neden olabilmektedir. Bu durum öğretme – öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebilmektedir.

Nunley (2004), sözlü değerlendirmelerde öğrencilerin kendi sıralarında oturmalarını ve öğretmenin öğrencilerin yanına giderek sınıfta aktif bir rol almasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin öğretmen masasına gelmesi suretiyle yapılacak olan değerlendirme, öğretmenin sınıf hâkimiyetini kaybetmesine, sınıfta kargaşa ortamı oluşmasına, zaman yönetiminin zorlaşmasına, sınıfın gözlemlenememesine ve öğretmen yönlendirmelerinin sınırlı kalmasına zemin hazırlayabilir.

Sözlü değerlendirmelerin amacı, her öğrenciye tek tek ulaşarak bireysel ilgilenmeyi sağlayabilmektir. Zamanın yetersiz olması, sınıfın çok kalabalık olması gibi durumlarda öğretmenler, grup tartışmaları esnasında değerlendirme, işbirlikli grup değerlendirmeleri, küçük yazılı sınavları veya öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmeye yarayan farklı değerlendirme türleri uygulayabilir (Nunley, 2004, s. 25). Sözlü değerlendirmelerde asıl amaç, hesap verilebilirliği artırmak ve öğrencilerin yaptıkları görevlerle öğrenme arasında sağlam bir ilişkinin varlığını kavramalarını sağlamaktır (Nunley, 2004, s. 25).

2.1.3.4. Orta Basamak B Basamağı

Orta basamağın amacı, öğrencilerin en alt basamakta öğrendikleri bilgileri işlemelerini, uygulamalarını, keşfetmelerini, kanıtlar sunmalarını, hipotez kurmalarını ve problem çözmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin zihninde önceden var

olan bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurmalarını sağlamak için tasarlanmaktadır. Bu basamak öğrenmenin bireyselleşmesini ve kompleks düşünmeyi gerektirmektedir. Bu basamak çok fazla görevden ziyade daha karmaşık düşünmeyi gerektiren görevler içermektedir (Nunley, 2004, s. 33). Bu basamakta hazırlanan görevlerin, öğrencinin bir beceriyi veya hünerini sergilemesine, özet yapmasına, detaylar vermesine, karşılaştırmalar yapmasına ve farklı yönleri ortaya koymasına olanak tanıyıcı nitelikte olması gerekmektedir (Nunley, 2004, s. 35).

B basamağının değerlendirilmesinde de sözlü savunmalar veya öğrencinin konuyu öğretmenle tartışması gibi yöntemler kullanılabilir. Öğrenciler görevlere ilişkin etkinliklerini yazılı şekilde sunum haline getirip sınıfta sergileyebilir. Bu basamaktaki değerlendirme, öğrencinin özgün düşünüp düşünmediğini, bilgiyi işleyip yaratıcı bir şekilde yeni durumlara uygulayıp uygulamadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir değerlendirmedir (Nunley, 2004, s. 36).

Nunley (2004, s. 37) B basamağı için aşağıdaki gibi bazı aktivite önerilerinde bulunmaktadır.

- Sınıfta gösteri yapmak.
- Becerileri sergilemek.
- Ana temaları öğreten bir kukla şov hazırlamak.
- Bir deneyi yürütmek.
- Parçaları bir araya getirmek, uygulamak, karşılaştırmak ve zıtlıkları ortaya koymak.
- Disiplinler arası projeler yapmak.
- Web sayfası tasarlamak ve görsel (power point gibi) sunum hazırlamak.
- 3 boyutlu bülten panosu hazırlayarak konuları öğretmek.
- Disiplinler arası farklı çalışmalar yapmak.

2.1.3.5. En Üst Basamak A Basamağı

A basamağının amacı öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlamaktır (Nunley, 2004). Bu basamaktaki görevlerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici, bilgi üzerinde uzmanlaşmasını sağlayıcı ve orijinal bir fikre ulaşması için

gerekli araştırmaları yapmaya yönlendirici niteliğe sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin gerekli araştırmaları yaparak konuya çok yönlü bakabilmelerine olanak sağlayan ve zihinlerinde pek çok karmaşık işlevin geręekleřmesine zemin hazırlayan görevler ve sorular bu basamakta yer almaktadır (Nunley, 2004).

Nunley (2004), genellikle A basamağındaki her bir görevin puan değeri için 20'şer puan belirlemektedir (s.41). Fakat konunun ve görevin türüne göre öğretmenin bu puanı değiştirebileceğini vurgulamaktadır. A basamağı görevlerinin, cümle yapısı, dilbilgisi, heceleme, noktalama işaretleri kullanımı, fikri savunma ve destekleme gibi farklı alt konular üzerinden değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Nunley, 2004, s. 41). Her öğrencinin bireysel olarak değerlendirilebilmesi için en azından bir dakika bile olsa gerekli vaktin ayrılması gerektiğini vurgulamaktadır. Zamanın yetersiz olduğu durumlarda, görevlere ilişkin bulguları arkadaşlarıyla paylaşmaları ve eşli veya grup değerlendirmeleri yapılması önerilmektedir (Nunley, 2004, s. 42).

Örnek A Basamağı Görev Kâğıdı (Nunley, 2004, s. 43)

İsim: _____

Ünite: _____ Konu: _____ Süre: _____

Konunuzla ilgili 3 tane güncel dergi yazısı ya da dergi makalesi bulup özetleyiniz. Kendi düşüncelerinizi kullanarak en az 2 paragraflık (bir paragraf 5-7 cümleden oluşmalıdır) bir yazı yazınız. Konuya ilişkin araştırmalarınızdan bahsetmeyi unutmayınız.

1. Makalenin Başlığı:

Derginin adı:

Yazar:

Makale Tarihi:

Özet:

2. Makalenin Başlığı:

Derginin adı:

Yazar:

Makale Tarihi:

Özet:

3. Makalenin Başlığı:

Derginin adı:

Yazar:

Makale Tarihi:

Özet:

2.1.4. Basamaklı Öğretim Programının Temel Bileşenleri

Basamaklı öğretim programı “seçim”, “üst düzey düşünmeyi destekleme” ve “öğrenme sorumluluğu ve hesap verilebilirlik” olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır.

2.1.4.1. Seçim

Basamaklı öğretim programı, öğretmenin belirli öğrenme hedeflerini öğrencilerle paylaşımını ve belirlenen hedeflere nasıl ulaşılacağına seçiminin öğrencilere bırakılması koşuluna dayanmaktadır (Nunley, 2011, s. 184). Basamaklı öğretim programı, öğrencinin neyi öğrenmeye ihtiyacı olduğu sorusundan hareketle öğrenme sürecinin seçmeli görevlerle şekillenmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgiler ve sahip oldukları farklı yetenekler doğrultusunda öğrenme hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir. Hedeflerin belirlenmesinde okulun resmi öğretim programında belirlenen ve yazılı olarak sunulan hedeflerden yararlanılabilmektedir (Nunley, 2011, s. 193). Öğrenme hedefleri doğrultusunda hazırlanacak olan çoklu görevler, öğrencilere kendi yetenekleri ve öğrenme zekâları çerçevesinde seçebilecekleri şekilde sunulmaktadır. Geleneksel sınıflarda öğrencilerin pek fazla seçme hakkı bulunmamaktadır. Bilgi genelde öğretmenin ders anlatımından veya ders kitabından öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda öğrenilmektedir. Basamaklı öğretim programının önemi burada ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler bilgiyi farklı görevler içinden seçimler yaparak öğretmenden, ders kitabından, internetten, videolardan, röportajlardan, çevrimiçi derslerden veya arkadaşlarından kendi irade ve sorumluluklarını kullanarak öğrenebilmektedir. Burada öğretmenin en önemli görevlerinden birisi öğrencilere konuyu nasıl öğrenecekleri noktasında seçenekler sunmasıdır. Basamaklı öğretim programının güzelliğinin onun basitliği ve şeffaflığında olduğunu vurgulayan Nunley (2011), öğrencilere şu mesajın verilmeye çalışıldığını belirtmektedir;

“Öğrenmen gereken şeyler burada. Diğer insanların farklı yollarla öğrendiği şekilde sana çeşitli öğrenme seçenekleri sunmak istiyorum. Sana hangisi uyuyorsa istediğini seçebilirsin. Burada önemli olan senin konuyu öğrenmen” (s. 245).

Öğrencinin öğrenmesine giden yolda öğretmenin sunacağı seçimler içinden öğrencinin kendine uygun olanları seçerek ilerlemesi ve kendi öğrenme sorumluluğunu alması istenmektedir. Bu durumda öğretmen, ilgili öğrenme hedefleri doğrultusunda çoklu görevler belirleyip öğrencilere sunmakla ve öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmekle yükümlü bulunmaktadır. Öğrencilere hiçbir seçenek sunulmamasının çok kötü bir durum olduğu, çok fazla seçenek sunulmasının da karışıklığa yol açacağı vurgulanmaktadır (Nunley, 2011, s. 257). Öğrencilerin yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda, çoklu zekâ türlerinin temele alındığı makul sayılarda görevlerin öğrencilere sunulması gerekmektedir. Öğrencilere seçim hakkı tanınmanın konuya odaklanma ve sınıf yönetimi problemlerine neden olabileceği vurgulanmaktadır (Nunley, 2004, s. 50). Basamaklı öğretim programı uygulamasında öğrenciler tamamen başıboş bırakılmamaktadır. Seçenekler sunarak onlara öğrenme sorumluluğunun kendilerinde olduğu, yapılan değerlendirmelerle de sınıf yönetimi kontrolünün ise öğretmende olduğu mesajı verilmektedir.

2.1.4.2. Üst Düzey Düşünmeyi Destekleme

Basamaklı öğretim programında her bir basamak daha karmaşık düşünmeyi gerektirmektedir. Basamaklar Bloom’un taksonomisindeki sıralamaya göre oluşturulmaktadır (Nunley, 2004, s. 50). Önce öğrencilerden yeni bilgiler öğrenmeleri, sonra bu bilgileri uygulamaları ve işlemeleri, son olarak da konu hakkında üst düzey düşünceler gerçekleştirmeleri istenmektedir (Nunley, 2004, s. 50). Sadece seçenek sunabilmek için aynı zorluk seviyesinde ve üst düzey düşünmeye yönlendirici etkiye sahip olmayan görevler hazırlanması öğretmen ile öğrenci arasında imzalanan “puan sözleşmesinden” öteye geçememektedir. Basamaklı öğretim programı, öğrencilerin aynı düzeyde pek çok görev yapmasından

ziyade karmaşık ve üst düzey düşünüp bilgileri işleyerek zihinde daha kapsamlı sinirsel bağlar oluşturmalarını hedeflemektedir (Nunley, 2004, s. 51).

Üst düzey düşünmeye yönlendirme, öğrencinin görevlerden alacağı puanların değerinin, öğrenmenin derinliği ve öğrenmek için yapılan çalışmanın kalitesiyle ilişkilendirilmesi ile gerçekleşebilmektedir. Bu durum basamaklı öğretim programını puan sözleşmelerinden ayıran en temel farklardan birisidir. Öğrencilerin puan kazanmak için çok fazla görev yapmaktan ziyade üst düzey düşünmeye doğru hareket etmeleri gerekmektedir. Burada dikkat çekilmek istenen nokta karmaşık görevler değil karmaşık düşünmeye sevk edici görevlerdir (Nunley, 2011, s. 257). Yani, karmaşık, çok fazla zaman alıcı görevler yerine oldukça basit ve az zaman alıcı fakat düşünme sürecini karmaşıktırıp üst düzey düşünme becerisini kuvvetlendirici görevler belirlenmelidir.

C, B ve A basamaklarını ayırıştırın en temel öge düşüncenin karmaşıklığıdır. C basamağında öğrenciler bilgi bankalarına yeni bilgiler eklerler. Burada, ünitenin basit öğrenme hedeflerine ilişkin bilgileri öğrenirler, anlarlar ve öğrendiklerini gösterirler (Nunley, 2011, s. 272). B basamağında, önceki öğrenmelerine yenilerini ekleyerek bilgiler arası yeni bağlantılar oluştururlar. Önceki öğrenmelerinden kasıt, önceki üniteye veya geçen yıl öğrendikleri bilgiler veya tamamen farklı bir çevrede öğrendikleri bilgiler olabilir. Bu basamağın amacı, yeni bilgiler üzerinde mesai harcanması ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi suretiyle öğrenilenlerin uzun süreli belleğe gönderilmesini sağlamaktır (Nunley, 2011, s. 232). Önceki öğrenmelerle bağlantılar kurmak öğrencilere doğal, eğlenceli ve öğrenen merkezli öğrenme fırsatları sağlamaktadır. A basamağı, üst düzey ve karmaşık düşünceleri gerektirmektedir. Burada görevlerden ziyade düşüncenin kompleks olması gerekmektedir. A basamağı görevleri öğrencileri gerçek hayata ve yetişkinler dünyasına hazırlamaktadır (Nunley, 2011, s. 291). Bu yüzden A basamağı görevlerinin, güncel konulara göre öğrencileri farklı kaynaklara ve farklı bakış açılarına yönlendiren araştırmalara, ikili ve grup tartışmalarına sevk edici şekilde hazırlanması gerekmektedir.

2.1.4.3. Öğrenme Sorumluluğu ve Hesap Verilebilirlik

Basamaklı öğretim programına göre hazırlanan üniteler neticesinde, okul işlerine yönelik öğrenci bakış açısı “yapmak” kavramından ziyade “öğrenme” kavramına doğru evirilmektedir (Nunley, 2004, s. 51). Burada, öğrencilerin nasıl öğrendiğinden ziyade öğrenip öğrenmedikleri önem kazanmaktadır. Sadece yapmış olmak için yapmak değil öğrenmek için yapmak vurgusu üzerinde durulmaktadır. “Neden bu görevleri tercih ediyor ve yapıyorsun?” sorusundan hareketle öğrenmenin sorumluluğunu öğrencinin üstlenmesi sağlanmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve öğrendikleri üzerinden hesap verebilmeleri basamaklı öğretim programının en temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Burada hesap verilebilirlik kavramıyla kastedilen, yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencinin öğrenip öğrenmediğini, ne düzeyde ve ne derinlikte öğrendiğini kanıtlayabilmesidir. Basamaklı öğretim programında değerlendirme yapılırken, genellikle uygulamasının zor olduğu düşünülen sözlü savunmalar tercih edilmektedir (Nunley, 2011, s. 314). Sözlü savunmalar birebir öğrenci öğretmen arasında olabildiği gibi, grup tartışmaları, arkadaşlarına sunum yapma, ikili grup tartışması şeklinde de olabilmektedir. Değerlendirmelerde, küçük yazılı sınavlar, tahtada veya bilgisayar ortamında hazırlanan kısa sınavlar gibi yöntemler de kullanılabilir. Buradaki en önemli amaç, öğrencilerle gelişigüzel sohbet etmek ve değerlendirmek değil, görevler ve öğrenmeler üzerine konuşarak öğrenmelerinden sorumlu ve hesap verebilir olmalarını sağlamaktır.

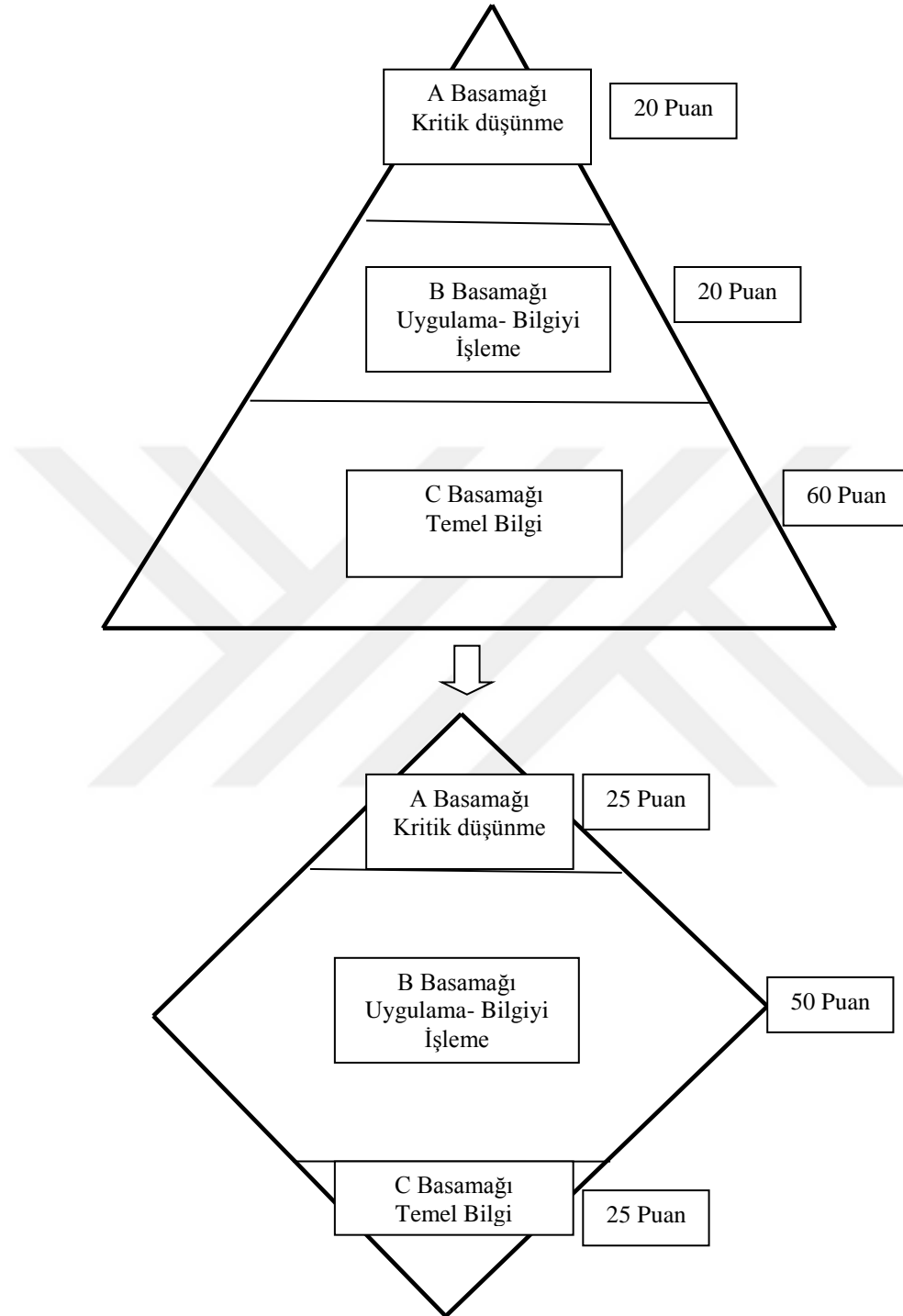
2.1.5. Basamaklı Öğretim Programında Elmas Şekli

Basamaklı öğretim programının orijinal şekli üçgen modelidir. Üçgen modelinde en büyük önem C basamağına verilmektedir. Bu model, öğretim programının öğrencilere temel derslerde yer alan temel konuların öğrenilmesini gerektirdiği durumlarda kullanılmaktadır (Nunley, 2004, s. 53). Bakanlık gibi resmi kurumların yaptığı değerlendirmelerde, merkezi sınavlarda veya dersle ilgili diğer değerlendirmelerde öğrencilerden bilgileri ezberlenmesinin, öğrendiklerini ve olguları zihinde geri getirmesinin istendiği durumlarda üçgen modeli tercih edilmektedir.

Teorik bilgiden ziyade daha çok uygulama ve pratik yapma gerektiren teknik derslerde, beden eğitimi derslerinde, kompozisyon ve şiir, teknoloji, güzel sanatlar gibi derslerde üçgen modeli çok fazla işe yaramamaktadır. Bu durumda bilgiyi uygulamanın ve işlemenin ön plana çıktığı ve B basamağına daha çok önem verildiği elmas şekilli model tercih edilmektedir (Nunley, 2002, 2003b, 2004, 2011). Şekil 2.1.'de basamaklı öğretim programında kullanılan üçgen ve elmas modelleri yer almaktadır.



Şekil. 2.1. Basamaklı Öğretim Programında Üçgen ve Elmas Modelleri



Kaynak: Nunley (2004, s. 54)

Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere üçgen modelinde vurgu C basamağında iken, elmas modelinde vurgu B basamağında yer almaktadır. Üçgen modeli öğrencilerin

daha çok temel bilgileri öğrenmeleri üzerinde yoğunlaşırken, elmas modeli bilgileri uygulama ve var olan bilgileri kullanarak pratik yapma ve yeni bağlantılar kurma üzerine yoğunlaşmaktadır. Her iki modelde de değerlendirme ve üst düzey düşünmeyi teşvik etme süreçleri aynıdır (Nunley, 2004, s. 54). Her iki modelde de basamak sayısı aynı olmakla birlikte C ve B basamaklarının büyüklükleri ve oranları farklıdır. Basamakların puan değerlerine bakıldığında en çok önem atfedilen basamağın puanı da en yüksek puan değerine sahip olmaktadır. Üçgen modelinde en çok puan değerine sahip basamak C iken, elmas modelinde B basamağıdır.

Üçgen ve elmas model tercihini belirleyen diğer faktör öğrencilerin yaşı ve buldukları sınıf dereceleridir. İlkokul öğrencileri daha çok temel bilgileri öğrenme üzerine yoğunlaşırken, ortaokul öğrencileri bilgileri uygulayıp üst düzey düşünceler gerçekleştirebilmektedirler. Soyut akıl yürütme 11 yaşlarında başladığından, bu yaşta küçük öğrencilerin beyinleri yetişkinlerdeki düzeyde kritik düşünmeyi gerçekleştirecek kadar olgunlaşmamıştır (Nunley, 2004, s. 55). Bu yüzden ilkököl düzeyinde daha çok temel bilgileri öğrenmelerine hizmet eden ve C basamağının daha vurgulu olduğu üçgen model tercih edilmelidir.

2.1.6. Basamaklı Öğretim Programının Tasarlanması ve Uygulanması

Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine alışkın olmayan sınıf ortamlarında birden basamaklı öğretim programı uygulamasına başlanmasının zor olabileceği belirtilmektedir. Bu tarz sınıf ortamlarında öğrenciler plan yapmaya, kendi öğrenme hızlarına göre hareket etmeye ve gerekli materyalleri bulup öğrenmeyi organize etmeye alışkın değildirler (Nunley, 2004, s. 72). Öğrenme sürecinin her aşamasının öğretmen tarafından organize edildiği öğretmen merkezli sınıf ortamlarından, öğrenci merkezli olan ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaya teşvik eden basamaklı öğretim programına geçiş süreci biraz zaman alabilmektedir.

Basamaklı öğretim programı uygulamalarına dönem ortasında geçişlerde, Nunley (2004) öğrencileri tamamen seçmeli etkinliklere boğmak yerine yavaş ve basit geçişler önermektedir. Nunley (2004) öğretmenin her gün kullandığı geleneksel öğretim sürecinin içine birkaç seçmeli görev dâhil edebileceği ve zamanla seçmeli görevlerin artırılabilirliğini belirtmiştir. Ya da öğrencileri gruplara ayırarak birinci gruptan A görevini, ikinci gruptan B görevini, üçüncü gruptan C görevini, dördüncü

gruptan D görevini öğretmenin belirlediği süreler zarfında tamamlamaları istenebilmektedir. Burada görevlerin tamamlanma sürelerine öğrencilerin riayet etmeleri beklenmektedir. Sınıfın öğrenci merkezli uygulamalara pek alışkın olmadığı durumlarda basamaklı öğretim programı uygulamasına geçmek isteyen öğretmenler için Nunley (2004) “günlük metodu” önermektedir (s.72). Sınıfın öğrenci merkezli uygulamalara alışkın olduğu ve öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yeterince uzman olduğunu düşündüğü durumlarda doğrudan geleneksel formatın uygulanabileceği belirtilmektedir (Nunley, 2002, 2003c, 2003a, 2006).

2.1.6.1. Basamaklı Öğretim Programında Günlük Metot ve Geleneksel Format

Basamaklı öğretim programı günlük metodunda, öğrencilere günlük, sınırlı seçmeli görevler sunulmaktadır. Günlük metodda seçmeli olarak sunulan görev sayısı 2 veya 3 adetle sınırlı tutulmaktadır. Günlük metodda öğretmen genellikle konu ile ilgili temel bilgileri verebilmek için derse konu anlatımı veya video ile başlamaktadır. Öğretmen burada gerekli temel konuyu anlattıktan sonra, kazanımlarla ilgili 1. gün seçmeli görevleri öğrencilere dağıtarak istedikleri görevleri kalan ders saatinde, gün içinde veya ev ödevi olarak yapabileceklerini belirlemektedir (Nunley, 2004, s. 73, 2011, s. 916). Bir sonraki gün ise, dünün görevlerinin yapıp yapılmadığı ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin hızlı bir değerlendirme ile derse başlanmaktadır. Dünün öğrenme hedeflerini gerçekleştiremeyen öğrenciler için “tekrar görevleri” hazırlanmalı ve öğrenciye sunulmalıdır (Nunley, 2011, s. 926). Bu şekilde C basamağına ayrılan günler tamamlandıktan sonra tüm sınıftaki öğrenciler aynı anda B basamağına geçerler ve B basamağı için ayrılan günler tamamlandıktan sonra A basamağına geçilir. Günlük metodda görevler bireysel, gruplar halinde veya tüm sınıfla birlikte yapılabilir. Günlük metodun geleneksel formata göre en büyük avantajının da C, B ve A basamaklarına geçişin tüm sınıfla birlikte yapılmasıdır. Yani bazı öğrenciler C basamağında uzun süre vakit harcarken, bazı öğrencilerin B veya A basamağına ilerlemesinin günlük metodda önüne geçilebilmektedir (Nunley, 2011, s. 968). Öğrenme hızı çok yavaş olan öğrenciler C basamağını vaktinde tamamlayamayabilir. Öğrenmesi diğerlerine göre daha hızlı olan öğrenciler de

günlük metotta görevleri daha hızlı tamamlayabilir. Bu durum da günlük metodun geleneksel formata göre dezavantajı olarak görülebilir. Fakat her iki metot ve formatın da tercihi ve uygulanış biçimi sınıfın, dersin ve okulun özelliklerine göre öğretmenin tercihine bırakılmaktadır.

Nunley (2011, s. 936) lise kademesi biyoloji dersi için basamaklı öğretimde günlük metot taslağını şu şekilde önermektedir.

Protista Alemi

1. Gün: C Basamağı: Tek hücrelilerin özellikleri

Görev Seçeneği #1

Görev Seçeneği #2

2. Gün: C Basamağı: Yosunların özellikleri

Görev Seçeneği #1

Görev Seçeneği #2

3. Gün: C Basamağı: Protistlerde üreme

Görev Seçeneği #1

Görev Seçeneği #2

Görev Seçeneği #3

4. Gün: C Basamağı: Protistlerin ticari kullanımı

Görev Seçeneği #1

Görev Seçeneği #2

5. Gün: B Basamağı: Laboratuvar

6. Gün: A Basamağı: Medya merkezinde buluşma

7. Gün: Tekrar ve gözden geçirmeler / test/ yeni ünite başlangıcı

Yukarıdaki günlük metot taslağında, kazanımlar doğrultusunda C basamağına 4 gün, B basamağına 1 gün, A basamağına 1 gün, tekrar ve testler için 1 gün süre ayrılmıştır. Basamaklı öğretim programının üçgen modelinde olduğu düşünülen taslakta en fazla sürenin C basamağına verildiği ve seçmeli etkinlikler için en fazla 3 görev sunulduğu görülmektedir.

Aşağıda yine Nunley (2004, s. 75) tarafından lise kademesi biyoloji dersi için detaylıca hazırlanmış bir günlük metot örneği sunulmaktadır:

Ders: Biyoloji

Konu: Eklem Bacaklılar

Sınıf :10

Zorunlu Görev: 5 gün boyunca öğretmenin anlattığı dersi dinleyip gerekli notları almanız gerekmektedir. (Günlük 5 puan)

1. Gün:

1. *Filmi sessiz bir şekilde izleyiniz. (10 puan)*
2. *Filmden öğrendiğiniz 15 bilgiyi yazınız. (5 puan)*
3. *videoyla ilgili temel konuları kapsayan 2 paragraflık özet yazınız. (5 puan)*

2. Gün:

1. *Ders kitabınızdan eklem bacaklılar ilgili bölümü okuyunuz. Bölüm sonundaki soruları cevaplamak için hazırlanınız. (15 puan)*
2. *Eklem bacaklılarla ilgili 3 örnek gösteren bir çalışma kâğıdı hazırlayınız. (10 puan)*
3. *Ses kaydını dinleyiniz ve soruları cevaplayınız. (10 puan)*
4. *Dört taraflı bir kâğıt küpü yapınız. Her bir tarafa bir eklembacaklılar sınıfını listeleyiniz ve her birinin temsilcisini çiziniz. (5 puan)*

3. Gün:

1. *Antropodların sınıflarını gösteren bir dönence yapınız. (10 puan)*
2. *Bilgisayar programını çalıştırınız. (10 puan)*
3. *Terimlerle ilgili flaş kartlar hazırlayınız. Terimleri öğreniniz. (10 puan)*
4. *Bu ünitenin çalışma sayfalarını yapınız. (10 puan)*

4. Gün: B Basamağı Laboratuvar (15 puan) (sadece birini seçiniz)

1. *Oransal olarak cırcır böceği mi yoksa insan mı daha uzağa zıplayabilir?*
2. *Bir karıncanın ortalama hızı nedir?*

5. Gün: A basamağı görev kağıdını kullanınız (sadece birini seçiniz)

1. *Utah eyaletindeki zehirli böceklerin riski diğer eyaletlerdekinden daha mı fazladır?*
2. *Kabuklu deniz ürünleri endüstrisi, hayvanların doğal popülasyonlarına ciddi şekilde zarar veriyor mu?*
3. *AIDS hastalığı sivrisineklerden insanlara bulaşabilir mi?*

Fen Bilgisi dersi 4. sınıflar için hazırlanan basamaklı öğretim programı günlük metod örneği şu şekildedir: (Nunley, 2004, s. 76, 77)

Ders: Fen Bilgisi

Konu: Barınaklar

Sınıf: 4

1. Gün:

“Bir ev benim için bir evdir” hikayesini dinleyiniz.

Ders kitabı sayfa 5 ile 9 arasındaki metni okuyunuz ve aşağıdakilerden birini seçiniz:

1. Bildiğiniz ya da okuduğunuz 3 hayvanın barınağını tarif ediniz.

2. 3 tane hayvanı ve barınağını tasvir ediniz.

2. Gün:

Aşağıdan bir görev seçiniz. Görevi kendiniz, bir arkadaşınızla veya dördü grup halinde yapabilirsiniz.

1. Hayvan barınakları ile ilgili videoyu izleyiniz. Gördüklerinizle ilgili bir paragraf yazınız.

2. İnternette thewayitworks.com sitesine bağlanınız. Seçtiğiniz bir hayvanın kendi barınağını nasıl yaptığını araştırınız. Öğrendiğiniz bilgiyi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

3. Bilim masasında öğretmeninizle buluşunuz ve arıların yuvalarını inceleyiniz. Not yazmak ve taslak çizmek için yanınızda kâğıt getiriniz.

3. Gün:

Bugün herkes aynı projeyi yapacaktır. Yine de aşağıda listelenenden daha iyi bir fikriniz varsa uygulayabilirsiniz. Kendi evinizi tasarlayınız. Evin odalarını ve içindeki eşyaları detaylıca tasvir ediniz.

1. Eviniz hakkında yazı yazabilirsiniz. Tam cümleler kullanmaya özen gösteriniz.

2. Evinizin resmini çizebilirsiniz. Tüm odaları ve eşyaları çizdiğinizden emin olunuz.

3. Evinizin 3 boyutlu modelini yapabilirsiniz. Tüm odaları dâhil ettiğinizden emin olunuz.

4. Gün:

Her öğrenci eviyle ilgili bilgileri arkadaşlarıyla paylaşacaktır. Sınıfın önünde size sorulan her türlü soruyu cevaplayabilmeniz gerekmektedir. Aşağıdaki görevlerden birini seçiniz.

1. Sınıftan bir arkadaşınızla buluşunuz. Kendi evinizi onunkiyle kıyaslayınız. Benzerliklerini ve farklılıklarını belirten bir liste hazırlayınız. Arkadaşınızın eviyle ilgili daha fazla bilgi elde etmenizi sağlayacak 5 adet soru hazırlayınız.

2. Kendi evinizi bir hayvanın eviyle kıyaslayan T çizelgesi hazırlayınız. Kıyaslamayı rahat bir şekilde görebilmek için farklı olan kısımları karşılıklı çizmeye özen gösteriniz. Örneğin; evlerin girişleri, yiyecek depolanan yerler...vb. Evlerin insana ve hayvana göre neden farklılaştığını belirten 5 tane neden belirtiniz.

5. Gün:

Önceden bildiğiniz ve bu hafta öğrendiğiniz bilgileri kullanarak aşağıdaki sorulardan birini en az 2 paragraflık yazıyla cevaplayınız.

1. Aileniz neden şu anki yaşadığınız evi seçmiş olabilir? Yaşadığınız ev aileniz için uygun mu?

2. İnsanların ve hayvanların evlerinde neden bu kadar çeşitlilik vardır? Örneklerle açıklayınız.

Yukarıda, Fen Bilgisi dersi için hazırlanan günlük metot örneğinden görüldüğü üzere, C, B ve A basamakları ayrıca belirtilmeden sadece belirlenen günler doğrultusunda seçmeli görevler sunulmuştur. Görevler detaylı incelendiğinde, ilerleyen günlerde görevlerin bilişsel zorluklarının arttığını ve bu şekilde B ve A basamaklarına öğrencilerin otomatik geçişlerinin sağlandığını görmek mümkündür.

Nunley (2002), basamaklı öğretim programında ünitelerin günlük metoda göre tasarlanması süreci için 6 aşama önermektedir (s. 13, 14, 15). Birinci aşama ünite konularına karar verme aşamasıdır. Bu aşamada, üniteye yer alan temel konular belirlenmektedir. İkinci aşama, ünitenin tamamlanma süresine karar verme aşamasıdır. Üçüncü aşama, belirlenen konuların her bir ders gününe dağıtılması aşamasıdır. Dört gün içinde bitirilmesi gereken bir ünite için, birinci aşamada belirlenen konuların dört gün içinde tamamlanacak şekilde gruplanması gerekmektedir. Dördüncü aşama C basamağı görevlerinin, beşinci aşama B basamağı

görevlerinin, altıncı aşama da A basamağı görevlerinin belirlenme aşamalarıdır. Tüm bu aşamalar sırasıyla yerine getirildikten sonra ilgili ünite günlük metoda göre tasarlanmış olmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 2.1.'de bu aşamalar adım adım izlenerek Nunley (2002, s. 19) tarafından anasınıfı düzeyi için hazırlanmış günlük metot örneği yer almaktadır.

Tablo: 2.1. Anasınıfı Düzeyi İçin Günlük Metoda Göre Hazırlanan Basamaklı Öğretim Programı Ünitesi

Birinci Adım: Ünite konusuna karar verme	Ünite Konum: Kış mevsimi (hava, hayvanlar, coğrafya)
İkinci Adım: Ünite süresi	Ünite Sürem: 3 gün
Üçüncü Adım: Konuların günlere göre dağılımı	<p>1. Gün: Kış mevsiminde hava</p> <p>2. Gün: Kış hayvanları/yaşama ortamları/uyum süreçleri</p> <p>3. Gün: Soğuk kış mevsiminin coğrafi bölgeleri/ılık geçen kış mevsimleri</p>
Dördüncü Adım: C basamağını oluşturma	<p>1. Gün: Kış mevsiminde hava</p> <p>1. “Karlı gün” parçasını sınıfla okuma</p> <p>2. Karıştırıcı ile yapılmış kartopu oyunu</p> <p>3. Harf sesleri (soğğun sesleri-vv,oo,aa)</p> <p>4. Kış resimli kitaplar</p> <p>2. Gün: Kış hayvanları/yaşama ortamları/uyum süreçleri</p> <p>1. “Eldiven” parçasını sınıfla okuma</p> <p>2. Çeşitli hayvan resimleri (ılık iklim/ soğuk iklim)</p> <p>3. Doğal ortamda bir kış hayvanı resmi çizme</p> <p>4. Hamurdan kış hayvanı evi yapma</p> <p>3. Gün: Soğuk kış mevsiminin coğrafi bölgeleri/ılık geçen kış mevsimleri</p> <p>1. “Evimde Kış” parçasını sınıfla okuma</p> <p>2. Dünya haritasını boyama (mavi/ kırmızı/ sarı alanlar)</p>
	1. Ilık ve soğuk havayı nasıl anlatırız? (Öğrenciler çeşitli suların sıcaklığını ölçecekler)

Beşinci Adım: B basamağını oluşturma	2. Buz kütlesi pencere önünde mi, öğretmen masasında mı yoksa dışarıda mı daha hızlı eriyecektir? (Önce bir tahmin yapınız, laboratuvar ortamı oluşturunuz)
Altıncı Adım: A basamağını oluşturma	1. En sıcak tutan mont hangi malzemeden yapılır? (Öğrenciler çeşitli kumaşları incelemek için küçük gruplar halinde çalışırlar)

Kaynak: Nunley (2002, s. 19)

Tablo 2.1. anasınıfı kademesi için günlük metoda göre hazırlanmış 3 günlük bir basamaklı öğretim programı örneğini yansıtmaktadır. Örnek detaylı incelendiğinde, ilerleyen basamaklarda anasınıfı öğrencilerini daha fazla kompleks düşünmeye teşvik edici etkinlikler yer almaktadır. Basamaklarda yer alan maddelerin görev niteliğinden ziyade etkinlikler şeklinde yazıldığı görülmektedir. Çünkü anasınıfı kademesindeki öğrencilerden üst kademedeki öğrencilerde olduğu gibi kendi öğrenme sorumluluklarını almaları beklenmemektedir. Bu yüzden anasınıfı kademesinde günlük metod daha uygundur. Anasınıfı düzeyindeki öğrenciler okuma yazma bilmediklerinden dolayı program onlara yazılı olarak verilmemektedir. Hazırlanan her bir basamaklı öğretim programı, öğretmene yol gösterici bir rehber olması için tasarlanmaktadır (Nunley, 2002, s. 21).

Basamaklı öğretim programında geleneksel formatın süre, ders sınırlaması ve görev seçiminin herhangi bir gün veya ders saati ile sınırlı olmaması açısından günlük metoda göre daha esnek olduğu düşünülmektedir. Geleneksel formatta herhangi bir gün ve ders sınırlaması bulunmamaktadır. Sadece basamağın tamamlanma süresinin belirtilmesiyle tüm öğrenciler basamaklarda yer alan görevleri kendi tercihleri doğrultusunda tamamlamaktadırlar. Görevlerin ve ilgili basamağın belirlenen süre içinde tamamlama sorumluluğu öğrencilere devredilmektedir. Bu yüzden geleneksel format ilkökul seviyesinden sonraki kademeler için daha uygun olabilir. Basamaklı öğretim programında “geleneksel format” örneği Nunley (2002, s. 11) tarafından şu şekilde hazırlanmıştır;

İsim: _____

Süre: _____

Ünite 3. Bitkiler

Maksimum 100 puan

C BASAMAĞI: Bu bölümden en fazla 65 puan alınabilir.

1. Dersi dinleyiniz ve gerekli notları alınız. (5 puan)
2. Bitkiler aleminin evrimiyle ilgili videoyu izleyiniz ve öğrendiğiniz 5 bilgiyi yazınız. (10 puan)
3. Erkenci çekirdeksiz vasküler bitkilerle ilgili bilgisayar program çalışmalarını yapınız. (10 puan)
4. Bitkilerle ilgili HBJ metnini okuyunuz. Ders kitabı sayfa 342'deki 8 adet soruyu cevaplayınız. (15 puan)
5. Bölüm 16'dan bir veya iki tane mavi çalışma kağıtlarını yapınız. (Her biri 5 puan)
6. Çam ağacı yaşam döngüsünün bir posterini tasarlayınız. (15 puan)
7. Koni bitkilerinde üreme konusunda bilgisayar programı çalışması yapınız. (10 puan)
8. Yeşil renkli çalışma kağıtlarından bir ya da iki tanesini yapınız. (Her biri 5 puan)
9. "Bitkilerin Özel Yaşamı" isimli videonun birinci bölümünü izleyiniz. (5 puan)
10. Pano listesinden kelime flaş kartları yapınız. Kelimeleri öğreniniz. (10 puan)
11. Çiçekli bitki yaşam döngüsünü gösteren bir poster/çizim tasarlayınız. (15 puan)
12. Sarı renkli çalışma kağıtlarından bir ya da iki tanesini yapınız. (Her biri 5 puan)
13. İspanyolca HOLT kitabını kullanarak dinleme istasyonunda dinleme etkinliği yapınız. (10 puan)
14. bölüm 12'deki "Morris" metnini okuyunuz ve çalışma kağıdını yapınız. (10 puan)
15. Dikot, monokot, odunsu sistemin 3 kesitli diyagramını oluşturun. (5 puan)

16. Yapraklarda 3 farklı damar düzenini gösteren 10 yaprak bulunuz. Etiketleme yapınız. (5 puan)

17. “Bitkilerin Özel Yaşamı” isimli videonun ikinci bölümünü izleyiniz. (5 puan)

18. “Bitkilerin Özel Yaşamı” isimli videolarla ilgili çalışma kağıdını tamamlayınız. (10 puan)

19. Ders kitabı sayfa 12’deki tohumlarla ilgili laboratuvar çalışma kağıdını yapınız. (10 puan)

20. “Tohum dağılımı” konusu ile ilgili bilgisayar programı çalışması yapınız. (10 puan)

21. Sayfa 343’deki HBJ metniyle ilgili 9-16 sayıları arasındaki soruları cevaplayınız. (15 puan)

B BASAMAĞI: Sadece birini seçiniz. 15 Puan.

1. Çiçek diseksiyonunu sununuz. (en iyi ve en kötü örnekler, parçalar, tahtada listelendiği şekliyle bireysel bölümlerin birleşimi). Detaylıca tanımlayınız.

2. Scavenger Hunt ile ilgili tahtadaki listeyi inceleyiniz. (Dış geçiş kullanınız)

3. Miracle-gro gerçekten işe yarıyor mu? Kanıtlamak için bir deney tasarlayınız ve uygulayınız.

A BASAMAĞI: Sadece birini seçiniz. 20 Puan. (A Basamağı görev formunu kullanınız)

1. Biyo mühendislik bitkilerinin yenmesi güvenli midir?

2. Çiftliklerimizdeki biyo terörizm tehditlerini önleyebilir miyiz?

3. Tarım ürünlerinde kullanılan zirai ilaçlar riske değer mi?

Puanlama Ölçeği: 41-55 =D 56-70 =C 71-85 =B 86 + =A

Geleneksel format örneğinden anlaşıldığı üzere, öğrencilere sunulan görevler C, B ve A basamaklarında herhangi bir gün belirtilmeksizin bir bütün halinde yer almaktadır. Öğrenciler basamaklardaki çoklu görevlerden istediklerini seçmekte özgür bırakılmaktadır. Belirli günlerde sınırlı görevlerin seçilebildiği ve tüm sınıfın benzer görevleri yaptığı “günlük metoddan” farklı olarak geleneksel formatta öğrencilere gün sınırlaması yapılmaksızın daha fazla görev içinden seçim hakkı

tanınır. Böylelikle tüm sınıfın gün içinde benzer görevleri seçebilme olasılığı azalır (Nunley, 2002, s. 12).

Nunley'in açıklamalarına göre, basamaklı öğretim programının okulun, dersin, konunun veya ders kitabının özel durumlarına göre şekillendirilebilen esnek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Dersin işleniş biçimini kendine özgü kategorilere ayıran ders kitaplarında önerilen sıralamayı bozmamak için basamaklı öğretim programını benzer şekilde tasarladığı örnekler mevcuttur. Aşağıda, "Saxon" adlı Matematik ders kitabında yer alan bir ünitenin Nunley (2002: 16, 17) tarafından geleneksel formata göre hazırlanmış bir örneği yer almaktadır.

Ders: 71-73 (Saxon 54 Matematik)

İsim: _____ Tamamlanma Süresi: _____

C BASAMAĞI: 80 Puandan fazla olamaz.

1. Yeni Beceri Öğrenme: İki tane seçiniz. (Her biri 5 puan)
 - a. *Hızlı öğretmen anlatımı (sf. 71).*
 - b. *Sayfa 242'yi bireysel olarak okuyunuz.*
 - c. *Sayfa 242'yi bir arkadaşınızla tartışınız.*
2. Beceri Uygulaması: Sadece bir tane seçiniz. (Her biri 5 puan)
 - a. *1 - 6 nolu konu başlıklarından birini arkadaşlarınıza öğretmek için etkileşimli poster yapınız.*
 - b. *Sayfada yer alan 1-6 nolu soruları cevaplayınız.*
 - c. *3 nolu konu için bir hikaye çiziniz.*
3. Önceki Becerileri Gözen Geçirme: Sadece bir tane seçiniz. (Her biri 5 puan)
 - a. *Üç kişilik gruplar halinde 7-20 nolu konulara ilişkin flaş kartlar hazırlayınız. Bilgileri öğrenene kadar zihinsel matematik tartışması yapınız.*
 - b. *Tekrar sorularını cevaplayınız. (2 tane kart çiziniz)*
4. Yeni Beceri Öğrenme: İki tane seçiniz. (Her biri 5 puan)
 - a. *Hızlı öğretmen anlatımı (sf. 72).*
 - b. *Sayfa 245'i bireysel olarak okuyunuz.*
 - c. *Sayfa 245'i bir arkadaşınızla tartışınız.*
5. Beceri Uygulaması: Sadece bir tane seçiniz. (Her biri 5 puan)

a. 1 - 11 nolu konu başlıklarından birini arkadaşlarınıza öğretmek için etkileşimli poster yapınız.

b. Sayfada yer alan 1-11 nolu soruları cevaplayınız.

c. 1 ve 2 nolu konular için bir hikaye çiziniz.

6. Önceki Becerileri Gözen Geçirme: Sadece bir tane seçiniz (Her biri 5 puan)

a. Üç kişilik gruplar halinde 12-25 nolu konulara ilişkin flaş kartlar hazırlayınız. Bilgileri öğrenene kadar zihinsel matematik tartışması yapınız.

b. Tekrar sorularını cevaplayınız. (2 tane kart çiziniz)

7. Yeni Beceri Öğrenme: İki tane seçiniz (Her biri 5 puan)

a. Hızlı öğretmen anlatımı (sf. 73).

b. Sayfa 248'i bireysel olarak okuyunuz.

c. Sayfa 248'i bir arkadaşınızla tartışınız.

8. Beceri Uygulaması: Sadece bir tane seçiniz (Her biri 5 puan)

a. 13 farklı çokgen gösteren bir kolaj yapınız. Etiketleyiniz.

b. Sayfada yer alan 1-6 nolu soruları cevaplayınız.

c. Bilgisayar programında çalışınız.

9. Önceki Becerileri Gözen Geçirme: Sadece bir tane seçiniz (Her biri 5 puan)

a. Sınavı yapınız.

b. Konu tekrar kağıdına çalışınız.

EV ÖDEVİ SEÇENEKLERİ: (Her gün bir tane yapmak şartıyla 3 tane görev seçiniz.) (Her biri 5 puan)

1. Kesirlerle ilgili çalışma kağıdını yapınız.

2. Çokgenlerle ilgili çalışma kağıdını yapınız.

3. Tekrar sorularını içeren çalışma kağıdını yapınız.

4. Bir matematikçi hakkında bir internet raporu hazırlayınız.

5. 2 ve 3. sınıf öğrencisi için okuldan sonra matematik eğitim oturumu yapınız.

6. 23 nolu Matematik mutfağı laboratuvarını tamamlayınız.

B BASAMAĞI: Sadece bir tanesini seçiniz. (10 puan)

1. 6 farklı çokgen içeren bir ev zemini tasarlayınız. Ölçeğini işaretleyiniz. 3 odanın alanını hesaplayınız. Evinizle ilgili kesirler

konusunu içeren 3 tane soru hazırlayınız. Soruları benimle ve diğer 2 arkadaşınızla tartışınız.

2. İki arkadaşınızla birlikte okulun alanının $3/1$ 'ini hesaplayınız. Alanın zemin krokisini çıkarınız. Çokgenleri etiketleyiniz.

A BASAMAĞI: Sadece bir tanesini seçiniz. (10 puan)

1. Dergi panolarındaki çiçek bahçelerini analiz ediniz. Birini seçiniz ve her zeminin yaklaşık yüzdesini belirleyiniz. Bahçe bir kilisenin / petrol istasyonunun / olimpiyat köyünün önünde olsaydı, bu yüzdeleri değiştirmelerini nasıl önerirdiniz?

2. Bir emlak vergisi beyannamesi kullanarak, farklı topluluk öğeleri için harcanan verginin yüzdesini analiz ediniz. Bu iyi bir oran mıdır? (Kendinizin veya öğretmenin vereceği bir emlak vergi beyannamesi olabilir)

Yukarıdaki örnekte, Saxon isimli Matematik ders kitabının bir ünitesinin işleniş biçiminin, basamaklı öğretim programının geleneksel formatına göre düzenlenmiş hali yer almaktadır. İlgili ders kitabının bu ünitesinde ders “yeni beceri öğrenme, beceri uygulaması, önceki becerileri gözden geçirme” şeklinde üç bölüme ayrılmaktadır. Örnekte yer alan geleneksel format kitabın önerdiği bu uygulamayı devam ettirmektedir. Öğrenciler her bir bölüm içinden istediği görevi seçebilmektedirler. İlgili örnekte bilgilerin önceki ünite veya önceki yılda yer alan bilgilerin üzerine inşa edilerek öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Basamaklı öğretim programı uygulamasının esnek yapısından dolayı öğretmen isterse dersin bir bölümünü ders anlatma aktivitesine veya öğrencilerin konuyla ilgili bireysel okuma yapmalarına ayırabilmektedir (Nunley, 2002, s. 18). Örnekteki programın uygulandığı okulda öğrencilere bolca ev ödevi verilmesine ilişkin sürdürülen uygulamalar mevcut olduğu için seçmeli ev ödevleri bölümüne de yer verilmiştir. İlgili ev ödevleri seçmeli olarak C basamağı içinde verilmiştir. Örnekten görüldüğü gibi, üniteler basamaklı öğretim programına göre tasarlanırken öğretmene veya okula özgün esnek uygulamalar yapılabilmektedir.

2.1.6.2. Seçmeli Görevlerin Süresinin ve Puan Değerinin Belirlenmesi

Basamaklı öğretim programı uygulamasında, seçmeli görevlerin süresi ve öğrencinin alacağı puan değerleri görevin türüne göre farklılaşabilmektedir. Üniteyi basamaklı öğretim programına dönüştürürken ilk önce ünite için ayrılan toplam süre (5 gün, 5 hafta gibi) hesaplanmaktadır. Daha sonra ünite için öğrencilerin alabileceği toplam puan (100 puan, 1000 puan gibi) belirlenmektedir. Ünite için ayrılan toplam puanın ünite için belirlenen tamamlanma süresine bölünmesiyle birim zaman için ayrılan puan değeri hesaplanmaktadır (Nunley, 2004, s. 79). Bu kabaca hesaplama, seçmeli görevlerin birim zamana göre puan değerlerinin belirlenmesinde bir çıkış noktası olmaktadır.

Örneğin, tamamlanma süresi için 5 gün, puan değeri olarak da 100 puan belirlenen bir ünitenin belirlenecek seçmeli görevlerinin puan değeri günlük toplam 20 puan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir günlük ders saatinin 1 saat olduğu varsayılırsa, 1 ders saatine 20 puanlık görev düşmektedir. 5 puanı zorunlu görev (öğretmeni dinleme, video izleme... gibi) olarak belirlenirse geriye seçmeli görevler için 15 puan kalmaktadır (Nunley, 2004, s. 80). Bu hesaplama genel olarak ünitenin basamaklı öğretim programına dönüştürülürken belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilmesi için yol gösterici olabilmektedir. Bu hesaplama ayrıca görevlerin süresi ve puan değeri belirlenmesinde büyük kolaylık da sağlamaktadır. Örneğin, 40 - 60 dakikalık bir video izleme ve gerekli notları alma görevi için 15 puan, 20 dakikada tamamlanabilecek kısa bir çalışma kağıdı tamamlama görevi için 5 puan, 25 dakikada tamamlanabilecek flaş kart hazırlama görevi için 8 puan, 30 dakika süren bir bilgisayar programı üzerinde çalışma yapıp sonundaki sınavı tamamlama görevi için 10 puan gibi değerler belirlenebilmektedir. Görevler belirlenirken sürelerinin ve puan değerlerinin yanında çoklu zekâ türlerine hitap etmesi de büyük önem taşımaktadır. En az 2-3 görev görsel öğrenenler için, 2-3 görev işitsel öğrenenleri, 5 - 6 görev de kinestetik öğrenenler için tasarlanmalıdır (Nunley, 2004, s. 80). Bir basamakta öğrencilerin basamağı tamamlamaları için gereken minimum görev sayısının 3 veya 4 katı kadar seçmeli görev hazırlanması gerekmektedir (Nunley, 2004, s. 81). Örneğin, 6 görev tamamlanması gereken bir basamak için en az 18 - 24 görev bulunması gereklidir. Ya da 4 görev tamamlanması gereken C basamağı için en az 12 tane seçmeli görevin sunulması gerekmektedir (Nunley, 1996,

s. 54). Sınıfta yabancı uyruklu öğrenciler varsa, onların kendi anadillerinde yazılmış birkaç tane göreve de yer verilmesi gerekmektedir. Görevlerin farklı öğrenme hızına sahip öğrencilere de hitap etmesi gerekmektedir (Nunley, 1996). Yavaş okuyan ve yavaş öğrenen öğrenciler için okuma görevleri, dinleyerek okuma görevleri gibi basit görevlere de yer verilmelidir. Hızlı öğrenen ve üstün zekaya sahip öğrenciler için zihinsel gelişimlerine destek verici görevler tasarlanmalıdır. Bu tarz öğrenciler için, görevleri değerlendirme aşamasında sunum yaparken analiz yapma ve sorgulama yeteneklerini sergilemelerini sağlayıcı sorulara ve etkinliklere yer verilmelidir (Nunley, 2004, s. 80). Kısaca öğretmenin, üniteleri basamaklı hale getirirken seçmeli görevleri dersin ve sınıftaki öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirmesi gerekmektedir.

2.1.6.3. Görevleri Puanlama Rubriklerinin ve Değerlendirme Kriterlerinin (Yönergelerin) Hazırlanması

Basamaklı öğretim programı uygulamasında, seçmeli görevlerin yukarıda belirtilen kriterler doğrultusunda tasarlanmasından sonraki en önemli aşamalardan birisi görevlere ilişkin puanlama rubriklerinin ve değerlendirme kriterlerinin (yönergelerin) tasarlanmasıdır. Öğrencinin görevlere ilişkin alacağı puanların sürpriz puan şeklinde olmaması gerekmektedir (Nunley, 2004, s. 83). Öğrencilerin neyi nasıl yaparsa kaç puan alacağını önceden bilmeleri gerekmektedir. Bu durumun onlara hem görevlerini daha özenli yapmaları hem de bilgileri daha iyi özümsemeleri noktasında avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir. Görev değerlendirme kriterleri aslında öğretmenin görevlere ilişkin öğrencilerden beklentilerini dile getirmektedir. Bu beklentiler açık ve net olduğunda öğretmen öğrenci iletişiminin sağlıklı bir şekilde yürüyeceği düşünülmektedir.

Görev değerlendirme kriterleri, görevlere ilişkin öğretmen beklentilerinin ve görevlerle ilgili belirli standartların yazılı ifade edilmiş biçimleridir. Kriterleri ve puan değerlerini içeren, gerek sınıf ortamında öğrencilerin görebileceği yerlere asılan gerekse öğrencilere önceden bireysel olarak sunulan belge ise puanlama rubriği olarak kullanılmaktadır (Nunley, 2002, 2004, 2011). Puanlama rubriklerine yazılacak değerlendirme kriterleri ve puan değerlerinin öğrencilerin rahat anlayabileceği açık ve basit bir dille yazılması gerekmektedir (Nunley, 2004, s. 83). Rubrikler

öğrencilere nasıl puanlanacakları konusunda bilgi vermesi, görevden tam puan alabilmeleri için ne yapmaları ve neleri öğrenmeleri konusunda bilgi vermesi açısından büyük önem taşımaktadır (Nunley, 2004, 2011). Rubrikler, öğrencilere yol göstermenin yanı sıra öğretmene de rahat ve adil puanlama yapabilmesi açısından büyük fayda sağlamaktadır. Puanlama rubrikleri öğrencilere görevlere başlamadan önce veya görevlerle birlikte verilmelidir. Nunley, rubriklerde çok fazla detay yerine, belli başlı görevler için kullanılacak genel rubriklerin hazırlanmasını ve bunların her yeni üniteye ilişkin seçmeli görevlere uyarlanabilir şekilde olmasını önermektedir (Nunley, 2011, s. 1023). Örneğin, poster hazırlama görevi için hazırlanacak genel bir rubriğin tüm yıl boyunca diğer ünitelerde de kullanılabilmesi belirtilmektedir.

Nunley (2004), bir üniteye öğrencilere yaptırılacak kitap soruları, video izleme, kelime çalışmaları, flaş kart hazırlama, bilgisayar program çalışmaları, poster hazırlama gibi 10-15 tane temel görevin tespit edilmesini önermektedir. Daha sonra bu görevlerin hangi genel kriterler doğrultusunda puanlanacağına ilişkin değerlendirme kriterlerinin yazılmasını tavsiye etmektedir. Aşağıda Nunley'in (2004) bilgisayar program çalışması görevi için yazdığı bir değerlendirme kriteri yer almaktadır;

“Bu bilgisayar programı kendini değerlendirme testleri içeren basit programdır. Programla ilgili yapacağınız görevin toplam değeri 10 puandır. Size programla ilgili 5 soru soracağım ve her doğru cevap için 2 puan alacaksınız. Program üzerinde en az yarım saat çalışma yapmanız gerekmektedir.”(s.84)

Görüldüğü gibi, basit bir şekilde yazılan bu açıklamadan öğrencilerin bilgisayar program çalışması görevine ilişkin nasıl değerlendirilecekleri, sözlü sunumda öğretmenin kaç soru soracağı, soru başına ve toplamda kaç puan alacakları rahatlıkla anlaşılabilir. Nunley (2004), bu gibi puanlama rubriklerini büyük kağıtlara yazdırıp sınıfın farklı noktalarına, öğrencilerin rahat görebileceği şekilde astığını belirtmektedir. Bazen daha detaylı rubrikler de hazırladığını ve öğrencilerin kullanımına sunduğunu da belirtmektedir. Ayrıca, rubrik tasarlamada standart bir yöntemin olmadığını, beklentiler doğrultusunda oluşturulan kriterlerin ve puan

değerlerinin açık ve net şekilde belirtildiği müddetçe her öğretmenin kendi rubriğini tasarlamada esnek davranabileceğine vurgu yapmaktadır (Nunley, 2011, s. 1033). Öğrencilerin öğretmenin hazırladığı görevler dışında yeni seçmeli görevler önerbildiği gibi, önerdikleri görevlere ilişkin puanlama rubriklerini de kendilerinin tasarlamaları gerektiğini belirtmektedir (Nunley, 2011, s. 1039).

Aşağıda, Nunley (2004) tarafından hazırlanan bazı detaylı puanlama rubriklerine yer verilmektedir.

Tablo 2.2. Fen Bilgisi Ders Görevleri İle İlgili Detaylı Rubrikler

<p>Sanatla Bilim Poster: 20 Puan</p> <p>20 Puan: Poster özenle hazırlanmış. Farklı kaynakların birleşiminden özgün bir bilgi görseli sunmaktadır. (Arkadaki listede yer alan kaynaklar) Poster kâğıdı üzerindeki alanlar verimli bir şekilde kullanılmış. Konunun anlaşıldığını göstermektedir. (Konuyla ilgili en az 5 temel bilginin öğrenildiğini göstermektedir) Yaratıcı, renkli ve canlı bir görünüme sahiptir.</p> <p>15 Puan: Poster özenle hazırlanmış. Görsel sadece birkaç kaynağa bağlı kalınarak hazırlanmış. Kısmi özgünlüğe sahip. Fikirler kısmi açıklığa sahip. Konunun kısmi şekilde anlaşıldığını göstermektedir. (Konuyla ilgili 5’den az temel bilginin öğrenildiğini göstermektedir) Birkaç yeni eklemelerle daha güzel hale gelebilir.</p> <p>10 Puan: Poster öğrenmeyi biraz yansıtmaktadır fakat hiç özgün değildir. Renkli hazırlanmış. Fakat daha kaliteli bir poster zemini tasarlanabilirdi. Sergilenmeyebilir. Fikirler anlaşılabilir şekilde.</p> <p>5 Puan: Poster aceleyle yapılmış. Sadece birkaç fikir yansıtılmış. Hiç özgün değil. Sadece tek renk tercih edilmiş. Sergilemeye uygun değil. Öğrenmeyi yansıtmamaktadır.</p>
<p>Ders Kitabı Okumaları (Kitap Çalışması) : 15 Puan</p> <p>15 Puan: Cevaplar gayet açık ve yazarın kendi ifadeleriyle yazılmış. Öğrenci soruları cevaplama rahat davranmış. Sorular üzerinde gerektiği gibi kapsamlı düşünme gerçekleştirmiş.</p> <p>10 Puan: Cevaplar yazarın kendi ifadeleriyle yazılmış. Öğrenci sözlü savunmada soruların sadece yarısını cevaplayabildi. Konuyu anlama noktasında çok rahat değil.</p> <p>5 Puan: Cevaplar yazarın kendi ifadelerini yansıtmamaktadır. Sözlü savunmada soruların yarısından daha azını cevaplayabildi.</p>
<p>Yazarak Bilim (Kısa Cevap Görevleri) : 10 Puan</p> <p>10 Puan: Yazı gayet özgün ve birkaç dilbilgisi ve yazım hatası dışında düzenli bir şekilde hazırlanmış. Fikirler oldukça anlaşılır ve en az 3-4 tane fikir rahatça ifade edilmiş.</p> <p>5 Puan: Yazı kısmi özgün niteliktedir. Dilbilgisi ve yazım hataları içermektedir. Sadece 1-2 tane fikir rahatça açıklanmış</p>
<p>Teknolojiyle Bilim (Bilgisayar Çalışması) : 10 Puan</p> <p>10 Puan: Bilgisayarda en az 30 dakika çalışma yapıldı. Öğrendiği 5 kavramı açıkladı ve programla ilgili sorulan 2-3 soruyu doğru cevapladı.</p> <p>5 Puan: Bilgisayarda en az 20 dakika çalışma yapıldı. Öğrendiği 3 kavramı açıkladı ve programla ilgili sorulan 1-3 soruyu doğru cevapladı.</p>
<p>Video ile Bilim (Video İzleme Görevleri) : 15 Puan</p> <p>15 Puan: Kesintisiz bir şekilde tüm videoyu izledi. Video ile ilgili gerekli notlar alındı. Videodan öğrenilen en az 5-7 kavramı açıkladı ve sorulan 2-3 soruyu cevapladı.</p> <p>10 Puan: Kesintisiz bir şekilde tüm videoyu izledi. Video ile ilgili notlar gelişigüzel alınmış. Videodan öğrenilen en az 3-4 kavramı açıkladı ve sorulan 2-3 sorudan daha azını cevapladı.</p>

5 Puan: Videonun en az yüzde 75'ini izledi. Öğrendiği 3-4 kavramı açıkladı fakat sorulan sorulardan sadece bir tanesini cevapladı.
Bilim Hakkında Düşünmek (A Basamağı Görevleri): 20 Puan
20 Puan: Konuyla ilgili en az 3 tane güncel bilimsel makaleden yararlanır. (5 yıl içinde yayımlanmış) Her bir makaleyle ilgili yazarın kendi ifadeleriyle en az 3'er cümlelik detaylı özet yapılır. Video sunumu 2-5 dakika sürer. Sunucu rahattır, konuya hakimdir ve kamerayla göz temasında bulunur. Fikirler araştırmalarla tutarlılık sağlamaktadır. (Raporda araştırmayla ilgili kapsamlı bilgi verilir ve fikirler araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılır.)
15 Puan: Konuyla ilgili en az 3 tane güncel bilimsel makaleden yararlanır. Her bir makaleyle ilgili yazarın kendi ifadeleriyle en az 3'er cümlelik detaylı özet yapılır. Video sunumu 2-5 dakika sürer. Sunucu konuya pek hâkim görünmüyor ve göz temasından kaçınıyor. Tüm fikirler araştırmaya yansıtılmamış.
10 Puan: Konuyla ilgili en az 2 tane güncel bilimsel makaleden yararlanır. Özensiz hazırlanan özetler mevcuttur. Video yeterince uzun değil. (1 dakikadan biraz az veya biraz fazla). Sunucu materyalden okuma yapmaktadır. Tüm fikirler açıkça araştırmaya yansıtılmamış.
5 Puan: Konuyla ilgili en az 2 tane güncel bilimsel makaleden yararlanır. Özetler mevcuttur. Video sunumu hazırlanmamış.

Kaynak: Nunley (2004, s. 88, 89, 90, 91)

Tablo 2.2.'deki görev puanlama rubrik örnekleri incelendiğinde, bu rubriklerin görevin adını, toplam puan değerini, görevlere ilişkin değerlendirme kriterlerini ve kriterlerin her birinin puan değerlerini içerdiği görülmektedir. Bu rubrikler sınıf panolarına asılabileceği gibi öğrencilere bireysel olarak da sunulabilmektedir. Böylece öğrenciler görevlere ilişkin kendilerinden beklenenlerin farkında olarak görev tercihlerini yapmaktadırlar.

Aşağıdaki Tablo 2.3.'de yıl boyunca sınıf panolarında asılabilecek ve daha çok belli başlı görevlerin nasıl yapılabileceği yönünde rehber niteliği taşıyan basit rubrikler yer almaktadır.

Tablo 2.3. Sınıf Duvarlarına Asılabilecek Yönlendirici Basit Rubrikler

FLAŞ KARTLARI NASIL YAPARIM?
Flaş Kartlar 8,5 X 11 ölçülerinde kağıtlardan yapılır. Kâğıdı ortadan ikiye birkaç kez katlayarak 8 tane kare şekli elde ediniz. Makasla bu kare şekillerini kesip 8 tane küçük kare kartlar elde ediniz. Kelime sayısına göre bu şekilde kare kağıtlar elde ediniz. Kartın bir yüzüne kelimeyi yazınız. Diğer yüzüne ise kendi ifadelerinizi kullanarak tanımını yazınız. Bu kelimeleri öğreniniz. Hepsi toplam 10 puan değerindedir.
Puanlama: Rasgele 10 tane kartı seçeceğim ve size seçtiğim kelimeleri soracağım. Her bildiğiniz kelime için 1 puan elde edeceksiniz.
DERS ANLATIMLARINI NASIL DİNLEMEM GEREKİR?
Öğretmen ders anlatımları günlük 5 puan değerindedir. Puan alabilmek için sınıfta hazır olup ders anlatımını tam olarak dinlemeniz gerekmektedir. Konunun ana hatları

projeksiyonla yansıtılacak ve bu ana hatları kopyalamanız, iyi dinlemeniz ve ders sırasında söylediklerime göre doldurmanız gerekiyor.
VİDEOLARDAN NASIL PUAN ALIRIM?
45-60 dakikalık bir video genellikle 15 puanlık bir değere sahiptir. Tam puan alabilmek için videoları dikkatli bir şekilde izlemeniz gerekmektedir. 10 puan videoyu izlediğiniz için alırsınız. 5 puan da öğrendiğiniz 5 bilgiyi öğretmene veya sınıftaki arkadaşlarınıza doğru bir şekilde anlattığınız için alırsınız.
FEN BİLGİSİ İLE İLGİLİ ÇOK YÖNLÜ OKUMA ÇALIŞMALARINDAN NASIL PUAN ALIRIM?
En az 45 dakika boyunca bilimle ilgili konular için gazetelerden, dergilerden ve kitaplardan okuma yapmanız gerekmektedir. Okumaya başlamadan önce lütfen bana hangi konuyla ilgili okuma yapacağınızı bildiriniz. Okumanız bittikten sonra neler öğrendiğinizi size soracağım. Yapacağınız özet okumuş olduğunuz konuya ilişkin ilgi ve bilginiz doğrultusunda 10 puanlık değere sahip olacaktır. Öğrendiğiniz en az 5 bilgiyi açıklayıp savunabilmelisiniz.
ÇALIŞMA KAĞITLARINDAN NASIL PUAN ALIRIM?
Çalışma kağıtlarının her biri genelde 5 puanlık bir değere sahiptir. Üniteyle ilgili en fazla 3 tane olmak üzere toplam 15 puanlık çalışma kâğıdı yapabilirsiniz. Size yaptığınız çalışma kâğıdı ile ilgili 3 soru soracağım ve puanlar sorulara nasıl cevap verdiğinizize bağlı olacaktır.

Kaynak: Nunley (2004, s. 92, 93)

Tablo 2.3.'deki örneklerden görüldüğü üzere, rubrikler yıl boyunca kullanılabilir belli başlı görevlerin öğrenciler tarafından nasıl yapılacağı ve değerlendirileceğine ilişkin bilgileri içermektedir. Bu rubriklerin sınıf panosuna asılması öğretmenin yükünü de hafifleteceği düşünülmektedir. Öğretmenin her görevin nasıl yapılabildiğini ve nasıl puanlanacağına ilişkin sürekli açıklamalar yapmasını azaltması ve vakit tasarrufu sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

Nunley'e göre (2004, 2011), rubrikler gerekli gördüğünde yeniden düzenlenebilir, kriter ve puanlarda yeni eklemeler ve çıkarmalar yapılabilir. Hatta süreç içine öğrencilerin görüşlerine başvurup öğrencilerin istekleri doğrultusunda yeniden şekillendirilebilmektedir. Basamaklı öğretim programında öğrenciler sürekli değerlendirme sürecine dahil olmaktadır. Çünkü basamaklı öğretim programının temeli öğrenmelerin gerçekleşmesi, denetlenmesi ve ortaya çıkarılması üzerine kuruludur (Nunley, 2002, 2003a, 2004, 2006, 2011). Rubriklerde öğretmen değerlendirme bölümlerinin yanı sıra öğrencilerin de kendilerini değerlendirmeleri için yer ayrılmaktadır. Böylelikle öğretmen ve öğrenci değerlendirme notunun ortalaması alınarak öğrencinin o göreve ve nihayetinde üniteye ilişkin değerlendirme puanı ortaya çıkarılmaktadır. Bu yüzden Nunley (2002, 2004, 2006, 2011), değerlendirme kriterlerinin öğrenci görüşlerine de açık olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca Nunley, seçmeli görevlerin ve puanlama rubriklerinin tasarlanmasında zümre öğretmenlerin ve diğer branşlardaki meslektaşların da görüşlerinin alınması gerekliliğinin öneminden bahsetmektedir (Nunley, 2002). Aynı sınıfta ders veren diğer öğretmenlerin, o sınıftaki öğrencilerin seviyesi ve hazırbulunuşluk düzeyleri hakkındaki görüşlerine başvurulmasının seçmeli görev belirlemede ve rubrik hazırlamada etkili olabileceği düşünülmektedir. Rubrik hazırlarken, hangi tür durumların öğrencilerin görevden tam puan almasını önleyeceğine dair ifadeler yer verilmesi öğrenciler görevleri yaparken yol gösterici olmaktadır. Örneğin video izlerken başka şeylerle uğraşmak gibi davranışların eksik puan alacaklarını bilmeleri görevlere daha fazla yoğunlaşmalarını sağlamaktadır (Nunley, 2002, s. 23). Rubriklerin tasarımı, detaylı veya basit şekilde hazırlanması görevin niteliğine, öğrenci seviyesine göre esnek şekilde hazırlanabilmektedir. Bunun tercihi öğretmene bırakılmaktadır. Nunley'in (2002, 2004, 2011) çalışmalarında kullandığı rubrikler incelendiğinde genellikle basit rubrikleri tercih ettiği görülmektedir. Basit rubriklerin hem öğretmen hem de öğrenci kullanımı açısından kolay ve pratik olduğu düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere basamaklı öğretim programı, öğrenme öğretme sürecinin her aşamasını öğretmen ve öğrenci lehine kolaylaştırmayı ve bireyin öğrenmelerini içselleştirmesini hedeflemektedir. Basamaklı öğretim programı ile derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçeceği düşünülmektedir (Nunley, 2002, 2004). Basamaklı öğretim programı doğru uygulandığı takdirde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin öğrenme sürecinden keyif alıp ve sonuçlarından memnun kalacağı düşünülmektedir. Eğer bu üç gruptan birisi veya hepsi basamaklı öğretim programı uygulamalarını strese neden olan ve daha az faydalı fazladan bir yük olarak görürse, bu durum uygulamada bir şeylerin ters gittiğinin habercisi olabilmektedir. Böyle bir durumla karşılaşılması durumunda, uygulamanın tekrar gözden geçirilmesi, seçmeli görevlerin ve sürelerinin azaltılarak tekrar denemesi gerekebilmektedir (Nunley, 2004, s. 81).

2.2. İlgili Araştırmalar

Basamaklı öğretim programı ile ilgili alan yazındaki çalışmaların çoğunluğu sayısal alanda yapılmıştır. Sözel alanda ise çalışmaların genellikle Sosyal bilgiler

derslerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Burada basamaklı öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

Koç Akran ve Gürbüzürk (2019) yaptıkları çalışmada, basamaklı öğretim programı uygulamalarının Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 6. sınıf düzeyinden toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, nicel ve nitel araştırma modellerini içeren karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test -son test testli eşli kontrol grubu tasarımı kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışma toplamda 5 hafta sürmüştür. Deney grubuna basamaklı öğretim programı ile ilgili etkinlikler, kontrol grubuna ise mevcut program etkinlikleri kullanılmıştır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen problem çözme beceri testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin hem bireysel hem de grup içinde basamaklı öğretim programı etkinliklerinde sorumluluk aldıklarına, bir sorunla karşılaştıklarında problem çözme becerilerini kullandıklarına ve böylece derslere daha aktif katılım gösterdiklerine dair bulgulara erişilmiştir.

Üzüm ve Pesen (2019) tarafından yapılan çalışmada, basamaklı öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 9. sınıf düzeyinden toplam 67 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırma toplam 14 hafta sürmüştür. Çalışmada, deney grubuna basamaklı öğretim programı, kontrol grubuna ise mevcut program uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programı uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine ve başarı düzeylerini arttırdığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Yakar ve Albayrak (2019) yaptıkları araştırmada, matematik dersinde basamaklı öğretim yönteminin “Alan Ölçme” konusunun öğretiminde öğrenci başarısına etkisini incelemişlerdir. Araştırma 6. sınıf düzeyinden toplam 107 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel

desenin kullanıldığı bu araştırmada, bir deney ve iki kontrol grubu yer almıştır. Deney grubunda basamaklı öğretim yöntemi, kontrol gruplarında ise düz anlatım ve soru cevap yöntemleri uygulanmıştır. Uygulama süreci haftada 5 ders saati olmak üzere toplam 4 haftada tamamlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 21 maddelik başarı testinden elde edilen bulgulara göre, basamaklı öğretim yönteminin alan ölçme konusundaki başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Akran (2018), Fen ve Teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının, öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, yarı deneysel desenlerden biri olan, ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 6. sınıf düzeyinden toplam 60 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deney grubuna basamaklı öğretim programına göre hazırlanmış etkinlikler; kontrol grubuna ise mevcut programda yer alan önerilerden hareketle hazırlanmış etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak için, biliş ötesi farkındalık ölçeği, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden ve doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarının artmasında etkili olduğuna yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, basamaklı öğretim programının, etkinlik temelli öğrenme ile öğrencilere sorumluluk verdiği, öğrencilere etkinlikleri görev listesinden seçme hakkı tanıdığı, farkındalık düzeylerini artırdığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Akran ve Üzüm (2018) yaptıkları araştırmada, basamaklı öğretim programının öğrencilerin Fen dersindeki öğrenme stilleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, nicel ve nitel tasarımların birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda kontrol grubu modelleriyle yarı deneysel ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Kolb'un öğrenme stilleri envanteri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarında, cinsiyet açısından farklılıklar olduğuna, ancak son test sonuçlarında

cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığına dair bulgulara erişilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, öğrenmelerini pekiştireceğini ve konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olacağını düşündükleri aktiviteleri seçtikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile basamaklı öğretim programının öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirdiğine, süreç içinde aktif olarak yer aldıklarına, ilgilendikleri etkinliklerle şemalarına yeni şemalar eklediklerine dair bulgulara ulaşılmıştır.

Daşcı ve Önel (2018) yaptıkları çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlamışlardır. Çalışma Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi lisans programında öğrenim gören 2. sınıf toplam 21 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına Doğal Hayatı Koruma dersinde 6 hafta boyunca basamaklı öğretim programı uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programına göre planlanıp yürütülen dersin öğretmen adaylarında, araştırma yapmayı, hayal gücünü, özgün düşünceyi, farklı görüşler ortaya koymayı ve el becerisini geliştirdiğine yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kolay olduğunu düşündükleri görevleri seçtikleri, bazı adayların belgesel izleme, bazılarının ise belgesel hazırlama görevinden keyif aldıkları, kavram haritası hazırlama ve kompozisyon yazma görevlerinde ise zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Gencel ve Saracaloğlu (2018) öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmada, basamaklı öğretim programının yansıtıcı düşünme düzeyi ve özyönetimli öğrenmeye hazır olma durumları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada sıralı karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Deneysel araştırma modellerinden ön test – son test kontrol gruplu desene göre tasarlanan çalışmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırma eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi alan toplam 81 öğretmen adayı üzerine yürütülmüştür. Araştırma toplam 10 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini, özyönetimli öğrenmelerini ve basamaklı öğretim programına ilişkin görüşlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karagül (2018) yaptığı çalışmada, Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin

okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada kontrol gruplu ön test ve son test uygulamalı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 6. sınıf düzeyinde toplam 44 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda dersler, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının temel ilkeleri işe koşularak uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dersleri yürürlükteki programdaki şekliyle devam etmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler Türkçe okuduğunu anlama testi, Türkçe yazılı anlatım becerisi testi ve kompozisyon değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri testlerinden kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları ve daha başarılı kompozisyonlar yazdıklarına dair bulgulara erişilmiştir.

Duman ve Özçelik (2017), Matematik dersi çember ve daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma 7. sınıf düzeyinden toplam 44 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Nicel olarak tasarlanan araştırmada, deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma toplam 6 hafta sürmüştür. Deneysel işlem sürecinde dersler deney grubunda basamaklı öğretime göre hazırlanan ders etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise mevcut programa yönelik uygulamalarla işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve matematiğe yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına ve matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Albayrak (2017) yaptıkları çalışmada, basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma 6. sınıf düzeyinden toplam 107 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bir deney grubu, iki de kontrol grubu yer almıştır. Deney grubunda basamaklı öğretim yöntemine yönelik uygulamalar, birinci kontrol grubunda düz anlatım, ikinci kontrol grubunda ise soru cevap yöntemleri ile öğretim yapılmıştır. Araştırma toplamda 4 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda basamaklı öğretim yönteminin düz anlatım ve soru cevap yöntemlerine dayalı öğretime göre

öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu yönde daha etkili olduğuna yönelik bulgulara erişilmiştir.

Üzüm (2017) yaptığı çalışmada, basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine ve akademik başarılarına etkisi incelemiştir. Araştırma lise 9. sınıf düzeyinden toplam 67 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, gruplar arasında öğrenme stilleri bakımından anlamlı fark elde edilmiştir. Ayrıca basamaklı öğretim programı uygulamalarının akademik başarı açısından öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkili olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin basamaklı öğretim programıyla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları vurgulanmıştır.

Zeybek (2016) yaptığı çalışmada, basamaklı öğretim programının Programlama Temelleri dersinde öğrenci erişisi ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeyi; uygulanan programa ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma lise 10. sınıf düzeyinden toplam 24 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli tercih edilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen çalışmada; deney grubunda basamaklı öğretim programı uygulanırken, kontrol grubunda mevcut programın uygulanması yapılmıştır. Araştırma toplamda 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda basamaklı öğretim programının mevcut programa göre akademik başarı açısından daha etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin basamaklı öğretim programı etkinliklerinin keyifli olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ilgiyi ve özgüveni artırdığı şeklinde olumlu görüşler belirttikleri vurgulanmıştır.

Kılınçaslan ve Şimşek (2015), Fen ve Teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin, akademik başarıya, fen ve teknoloji dersine karşı tutumuna ve başarı üzerinde kalıcılığa etkilerini araştırmışlardır. Araştırma 6. sınıf düzeyinden toplam 44 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada nicel ve nitel verilerin bir arada yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada iki deney gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu

çalışmada biri deney biri karşılaştırma grubu olarak iki grup seçilmiştir. Deney grubunda konular yaratıcı drama yöntemiyle, karşılaştırma grubunda ise basamaklı öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmada nicel veriler başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenme stili ölçeğiyle; nitel veriler ise öğrenci günlükleri, gözlem formu, süreç değerlendirmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonunda, yaratıcı drama yöntemi ile basamaklı öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını ve kalıcılıklarını olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgulara erişilmiştir. Her iki yöntemin de öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan ilgilerinin arttığına ve her iki yönetime karşı olumlu görüş bildirmelerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Koç ve Şahin (2014) yaptıkları çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine ve kalıcılığa olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 5. sınıf düzeyinden toplam 71 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma toplamda 4 hafta sürmüştür. Çalışma deneysel desenin ön test- son test kontrol gruplu modeline göre yürütülmüştür. Deney grubuna çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim, kontrol grubuna ise MEB tarafından hazırlanmış olan öğretmen kılavuz kitabında yer alan içerik uygulanmıştır. Çalışma için gerekli olan verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan sosyal bilgiler dersi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim yaklaşımının akademik başarıyı arttırmada ve akademik bilgilerin kalıcılığını sağlamada mevcut programda yer alan öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öner, Ünsal, Meşe, ve Korkmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada, orta öğretimde sosyoloji dersinin önemi, sosyoloji öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve basamaklı öğretim yaklaşımının 11.sınıf sosyoloji dersinde örnek etkinlikler yoluyla nasıl uygulanabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Literatür taraması şeklinde yürütülen çalışmada, ortaöğretimde sosyoloji dersinin önemi ve sosyoloji dersinde karşılaşılan sorunlar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Daha sonra basamaklı öğretimle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Sosyoloji dersinde “aile ve boşanma” konusu ile ilgili örnek bir basamaklı öğretim programı uygulamasına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenen merkezli sınıflar oluşturabilmek için basamaklı

öğretim programı gibi öğrenci merkezli uygulamaların sınıf ortamında kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Gömleksiz ve Öner (2013) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde basamaklı öğretim programı ile geleneksel öğretmen merkezli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ile derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini karşılaştırmak ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma 6. sınıf düzeyinden toplam 49 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni olarak “eylem araştırması” tercih edilmiştir. Araştırma süresinde nicel verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Öğrenci tutumlarına yönelik verileri elde edebilmek için sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, basamaklı öğretim programının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Basamaklı öğretim programının deney grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgulara erişilmiştir. Basamaklı öğretim programı uygulamasının bilginin kalıcılığını sağlamada, tekrar yapmada, araştırma yapmada ve öğrenmeyi kolaylaştırmada olumlu etkileri olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Koç (2013) tarafından yapılan çalışmada, Fen ve Teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının, öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 6. sınıf düzeyinden toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası biliş ötesi farkındalıklarını belirlemek amacıyla “Biliş ötesi Farkındalık Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Problem Çözme Becerisi Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, basamaklı öğretim programı uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin biliş ötesi

farkındalıklarının ve problem çözüme becerilerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Basamaklı öğretim programı etkinliklerinin öğrenci merkezli etkinliklerden oluştuğuna ve bu etkinliklerin kolaydan zora olduğu, dersi eğlenceli hale getirdiğine yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcılığını artırdığına, yeni öğrenme yolları keşfettiğine, problemlere farklı çözüm yolları ürettiklerine, öğrenme stillerine uygun etkinlikler seçtiklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Gültekin (2013), Fen ve Teknoloji dersinde basamaklı öğretim programına göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrenme sürecine yansımalarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, 5. sınıf düzeyinden toplam 24 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen modeli tercih edilmiştir. Bu çalışma, tarama modelinde karma yöntemi yaklaşımı ile desenlenmiştir. Gerekli verilerin toplanması için, tutum ölçeği, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrenci ürün dosyaları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programı kapsamındaki öğretme öğrenme süreci ile etkinliklerin açık ve anlaşılır olduğuna, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiğine, etkinlik temelli öğretimin yapıldığına yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin basamaklı öğretim programı ile Fen ve Teknoloji dersine karşı daha istekli olduklarına ve dersi sevdiklerine, bu uygulama ile fen dersine daha etkin katılım gösterdiklerine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Gömleksiz ve Biçer (2012), basamaklı öğretim programının fen ve teknoloji dersinde öğrenci başarısı, kalıcılığı ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, 6. sınıf düzeyinden toplam 53 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, nicel ve nitel desenlerin bir arada kullanıldığı yöntem çeşitlemesi kullanılmıştır. Çalışmada, nicel verilerin toplanması için ön test- son test kontrol gruplu deneysel model; nitel verilerin toplanması için görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırma toplamda 6 hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda basamaklı öğretim programı ile işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretimle işlenmiştir. Çalışmanın nicel verileri başarı testi ve tutum ölçeği, nitel verileri ise gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonunda, basamaklı öğretim programının öğrencilerin başarısını ve derse yönelik tutumlarını

olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin basamaklı öğretim programı ile ilgili olumlu görüşler bildirdikleri, kendileri için çok yararlı olduğunu, dersi merakla bekledikleri ve dersi daha çok sevdiklerini belirtmeleri rapor edilmiştir.

Aydoğuş ve Ocak (2011) tarafından yapılan çalışmada, fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön test– son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Çalışma, 6. ve 7. sınıf düzeyindeki toplam 59 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. 6. ve 7. sınıflardan ikişer olmak üzere toplam dört grup ile çalışılmıştır. İlk dönemdeki uygulamada 6. ve 7. sınıflardan birer tane kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. İkinci dönemdeki uygulamada, ilk dönemdeki deney ve kontrol grupları yer değiştirmiştir. Deney grubunda dersler basamaklı öğretim programı ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, basamaklı öğretim programına dayalı öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin basamaklı öğretim programının fen ve teknoloji dersi için uygun olduğuna dair olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya çıkaran bulgulara yer verilmiştir.

Başbay (2008) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bireysel öğrenme görevlerinde ortaya koydukları ve elde ettikleri puanlarla, öğrencilerin zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma 5. sınıf düzeyinde toplam 23 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada, öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları basamaklı öğretim programı uygulanmıştır. Basamaklı öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğrenme görevleri öğrenenler tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan puanlama ölçütleri doğrultusunda öğrenen çalışmalarını değerlendirilmiştir. Verilerin toplanabilmesi için bireysel etkinlikler görev listesi, öğrenen ve öğretmen puanlama yönergeleri, basamaklı öğretim programı değerlendirme formları ve RSPM testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, sekiz öğrencinin A, on öğrencinin B ve beş öğrencinin C düzeyinde görevlerini tamamladıkları görülmüştür. Farklı basamaklarda yer alan öğrencilerin zihinsel becerilerden elde ettikleri puanlar arasında benzerlikler

olduğuna, alt basamakta yer alan öğrencilerin üst basamakta yer alan öğrencilere göre etkinliklere daha fazla zaman harcadıklarına, üst basamaktaki öğrencilerin hızlı karar verme gücüne sahip olduklarına, alt basamakta yer alan öğrenenlerin karar verme aşamasında çok vakit harcadıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. A basamağında yer alan öğrencilerin görev puanları arttıkça RSPM testine ayrılan sürenin de arttığı, B ve C basamağında yer alan öğrencilerin ise görev puanları arttıkça, RSPM testine ayrılan sürenin azaldığı belirlenmiştir.

Şafak (2007) tarafından yapılan çalışmada, basamaklı öğretim yönteminin öğretmenin sunumunun art arda gelen basamaklarda farklı olması, buna karşın öğrencinin art arda gelen basamaklarda aynı becerileri kullanarak tepki vermesi ve öğretmenin sunumundan sonra öğrencinin yapıları öykünmesi, göstermesi ya da yazması tepkilerini içerecek şekilde hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, az gören öğrencilerin iki basamaklı sayıyla tek basamaklı sayıyı eldeli toplamayla ilgili amaçları gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Çalışma, az görenler sınıfına devam eden 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden, iki basamaklı sayıyla tek basamaklı sayıyı eldesiz toplayabilen, eldeli toplama için ön koşul olan becerilerden iki basamaklı sayının birler ve onlar basamağını gösterebilen, gösterdiği basamağın basamak değerini söyleyebilen toplam 4 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada, tek denekli deneysel desenlerden AB deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplamak amacıyla eldeli toplama ölçü aracı kullanılmıştır. Araştırma sonunda, az gören öğrencilere, basamaklı öğretim yönteminde öğretmenin sunumu ile öğrenci tepkisinin yer değiştirilerek ve öğretmenin sunumundan sonra öğrencinin yapıları öykünmesi, göstermesi ya da yazması tepkilerini içerecek şekilde 9 basamak kullanılarak yapabildiklerine göre hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, iki basamaklı sayıyla tek basamaklı sayıyı eldeli toplamayla ilgili amaçları gerçekleştirmelerine yol açtığı izlenimine yönelik bulgulara erişilmiştir.

Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil (2006) tarafından yapılan çalışmada, basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Basamaklı öğretim programının öğrenme ürünlerine ve tutumlara olan etkisini ve sürece ilişkin öğretmen- öğrenci algılarını ortaya koymak için yapılan bu çalışma 6. sınıf Fen Bilgisi dersinde gerçekleştirilmiştir. Nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı bu çalışmada nicel verileri elde etmek için son

test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak için de durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamak için tutum ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programının geleneksel yöntemle göre öğrencilerin başarılarını tutumlarını etkilemediğine yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, basamaklı öğretim programı ile ders işleyen öğrencilerin ve süreci yöneten öğretmenin uygulama sürecine olumlu değerlendirdiklerine, uygulama boyunca olumlu etkileşim içinde olduklarına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Başbay (2005), Sosyal Bilgiler dersinde basamaklı öğretim programı ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenme ile öğrenme sürecinin nasıl yapılandırıldığını, süreçte karşılaşılan güçlükleri ve çözüm önerilerini sunmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışma tek grup üzerinde ve eylem araştırma şeklinde yürütülmüştür. Çalışma, 5. sınıf düzeyinden 23 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma bir öğretim yılı boyunca devam etmiştir. İlk yarıyıldaki grup çalışmalarının temel alındığı işbirlikli görevler uygulanmıştır. İkinci yarıyıldaki ise basamaklı öğretim programının devreye girdiği ve grup çalışmaları içerisinde bireysel görev odaklı çalışmalar yapılmıştır. Çalışma sonunda, grupla yürütülen proje tabanlı öğretimin ve basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığına yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, proje tabanlı öğrenmenin etkili bir şekilde yürütülebilmesinin en önemli önkoşulu olan disiplinler arası işbirliğinin kurulması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın, öğrenenler üzerinde olumlu etki yarattığına, öğrencilerin yaratıcı yönlerini açığa çıkardığına, öğrencilerin iç denetim odaklı olmalarını sağladığına, öğrencilerin uygulamadan keyif aldıklarına ve derse katılımlarında artış olduğuna yönelik bulgulara erişilmiştir.

Tuncer (1994) tarafından görme engelli öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada, görme engelli öğrencilerin Basamak Değeri ve Eldeli Toplama ölçü Araçları ile belirlenen performans düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan basamaklı öğretim yöntemine göre sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin, bu öğrencilerin basamak değeri ve eldeli toplama amaçlarını gerçekleştirmelerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tek denekli deneysel

desenlerden dönüşümlü sağaltımlar deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2. ve 3. sınıflarına devam eden ve ön koşul davranışlarını karşılayan beş görme engelli öğrenci ile uygulanmıştır. Basamak değeri ve eldeli toplama öğretiminde Basamaklı öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyali ve geleneksel öğretim yöntemiyle sunulan öğretim materyali her öğrenciye dönüşümlü olarak sunulmuştur. Basamak değeri öğretimine üç öğrenci basamaklı öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyali ile, iki öğrenci geleneksel öğretim yöntemiyle sunulan öğretim materyali ile başlamıştır. Eldeli toplama öğretiminde materyaller öğrencilere değiştirilerek sunulmuştur. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamak değeri ve eldeli toplama öğretiminde her öğrencide etkili olduğuna dair bulgulara erişilmiştir.

Caughie (2015) tarafından yapılan araştırmada, İspanyolca dersinde basamaklı öğretim programının öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin algıların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, basamaklı öğretim programının sunumunda öğrenciler için en iyi uygulamaları, basamaklı öğretim programının öğrenci performansına ve katılımına yönelik öğretmen ve öğrenci algıları üzerine detaylı incelemeler yapmıştır. Araştırma, iki lise öğretmeni ve 10 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmada, bireysel (tekli) ve çapraz vaka analizlerinin birlikte kullanıldığı nitel desen tercih edilmiştir. Araştırma için gerekli veriler öğretmen anketi, gözlem protokolü, doküman inceleme formu, öğretmen yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programı uygulamalarında öğretmenlerin modelle ilgili beklentilerini açıkça ifade ettiği, öğrencilerin basamaklı öğretim programı ile ilgili yaşayabileceği stresi azaltmanın yollarını aradıkları, öğrencilere anlamlı geri bildirimler sağladıkları, öğrencilere düzenli olarak bağımsız çalışma süresi sağladıkları, öğrencilere çeşitli öğrenme stillerine hitap eden seçmeli görevler sundukları belirtilmiştir. Basamaklı öğretim programının, çeşitli faktörler nedeniyle öğrenci katılım düzeylerini ve öğrenci performansını arttırdığına yönelik bulgulara erişilmiştir.

Maurer (2009), Fen Bilgisi dersinde basamaklı öğretim programının ve teknoloji kullanımının ortaokul öğrencilerinin anlamaları ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma, ortaokul 7. sınıf düzeyinde toplam 45 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma için gerekli veriler başarı testi, değerlendirme formları ve anketlerle elde edilmiştir. Bu çalışma, yeraltı suları ve atmosfer üniteleri olmak üzere iki ünite üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk ünite olan yeraltı suları, basamaklı öğretim programı kullanarak işlenmiştir. Atmosfer ünitesi ise, teknolojinin motivasyon ve anlama üzerindeki etkilerini değerlendirmek için Moodle uygulaması ile işlenmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin ilgisinin çekilmesiyle anlama, hatırlama ve motivasyon arasında pozitif korelasyonlar olduğuna yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, basamaklı öğretim programının ve Moodle uygulamasının anlamayı arttırmada etkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak, basamaklı öğretim programının ile Moodle uygulaması arasında motivasyona ilişkin anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan, uygulanan stratejiler öğrencilerin öğrenmek için sorumluluk ve güven duygularında artış olduğunu göstermiştir.

Colding (2008) yaptığı çalışmada, İngilizce dersinde Beowulf şiirini basamaklı öğretim programı uygulaması kullanarak işlemiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerinin öğrenme stillerini ve çoklu zekâ türlerini belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilere, C basamağı için altı, B basamağı için iki, A basamağı için iki görev sunmuştur. Her basamaktaki her görev için ayrı ayrı puanlama rubrikleri hazırlamıştır. Çalışma sonunda, basamaklı öğretim programı uygulaması ile pek çok öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma duygusuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, temel bilgiler edinildikten sonra öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirdikleri, ilgi çekici ve zorlu projelerin üstesinden gelmek için eleştirel düşünme ve analitik becerilerini kullandıkları ve böylece öğrencilerin ders içeriğiyle daha derin bir ilişki kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Melendy (2008) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce kompozisyon ve söylem dersinde bir strateji olarak proksimal akademik hedeflerin seçiminin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin tercihe bırakılmaları halinde daha zor görevler yapıp yapmadıkları, daha zor görevleri yapmayı seçen öğrencilerin ölçülebilir faydalar elde edemedikleri ve görev için

hedef belirleme teorisini kullanma potansiyelini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma üniversite 1. ve 2. sınıf düzeyinden toplam 59 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler akademik yazıları okuyup ve deneme sınavları ile değerlendirilmişlerdir. Yazılı sınavlardan önce, öğrencilere üç seçenek sunulmuştur: A, B veya C. Sınava hazırlanmak için hangi hedefi takip etmek istediklerini seçmişlerdir. Her hedef, daha fazla araştırma ve hazırlık çabasıyla giderek daha uzun ve daha zorlu kompozisyonlar gerektirmiştir. Sınava hazırlık süresi sınırlı olduğundan, hedef belirleme proksimal ve zamana özel tutulmuştur. Görevin gereklilikleri ayrıntılı olarak sunulduğundan, hedefler belirli ve ölçülebilir şekildedir. Ayrıca, hedefler daha fazla araştırma ile aşamalı olarak daha uzun kompozisyonlar gerektirdiğinden, hedefler zorlayıcı ve kaynak temellidir. Bu çalışmanın bağlamı, akademik bir İngilizce kompozisyonu ve retorik kurs olan EC II'dir. Bu derste, sebep ve sonuç, tepki ve tartışma retorik modelleri tanıtılıp, uygulanıp ve değerlendirilmiştir. Öğrencilere, daha yüksek puan alabilme ihtimalleri için daha uzun ve daha zorlu kompozisyonlar yazma seçeneği sunulmuştur. Temel seviye olan "C" seviyesi, üç destek noktası ve en az beş referans içeren beş paragraflı bir akademik makale olarak belirlenmiştir. Daha sonra, "B" seviyesi altı paragraf ve en az yedi referans içeren daha ayrıntılı bir makale olarak belirlenmiştir. Son olarak, "A" seviyesi, en az sekiz referans içeren yedi paragraflı bir makale olarak belirlenmiştir. Öğrenci makalelerini değerlendirmek için ilk olarak, içerik ve dil kontrolüne odaklanan bir değerlendirme tablosu kullanılmıştır. Değerlendirme tablosu organizasyon (% 35), araştırma (% 30) ve tarz / sözleşmeler (% 35). kriterleri kullanılarak hesaplanmıştır. Değerlendirmede ikinci aşama olarak, rastgele 25 satırlık bir metnin üzerinde dil kontrol hatalarının toplamı yapılmıştır ve her bir hata toplam içerik puanından% 1,5 oranında kesinti yapılmıştır. Notlandırılan sınavlar öğrencilerin hangi seçenekleri seçtikleri ve hedefleri (seçilen) notlarının gerçek notlarıyla ilişkileri açısından analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin seçim hakkı tanındığında en zor işleri seçtiklerine dair bulgulara erişilmiştir. Zorlu görevleri seçen öğrencilerin ölçülebilir faydalar elde ettiklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Daha zorlu görevleri seçen öğrencilerin, değerlendirme öncesi daha fazla uygulama ve hazırlama konusunda motive oldukları, bu da yazma ve araştırma becerilerinin geliştirilmesine ve öğrenilmesine yardımcı

olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu yaklaşımın akademik yazma derslerinde değerli bir motivasyon stratejisi olma potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Noe (2008) tarafından yapılan araştırmada, Fen Bilgisi dersinde basamaklı öğretim programı ile geleneksel öğretim metodunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma 4. sınıf düzeyinde toplam 34 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma iki farklı Fen ünitesinde olmak üzere toplamda 9 hafta sürmüştür. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Dersler deney grubunda basamaklı öğretim programı uygulamaları ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırma için gerekli verilerin toplanması için başarı testi ve MacMillan testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, geleneksel öğretim metodlarına kıyasla basamaklı öğretim programına uygun yapılan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine dair verilere ulaşılmıştır. Ayrıca, cinsiyet ile öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Blackwood, Brosnan ve May (2007) hazırladıkları projede, Fen Bilgisi dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları ile öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı, kendi öğrenme stillerini kullanarak Fen kavramlarını öğrenmelerini ve öğrencilerin Fen içeriğini anlamalarını güçlendirmeyi hedeflemişlerdir. Ayrıca, basamaklı öğretim programı uygulamalarını Ohio Akademik Bilim İçeriği Standartları ile bütünleştirerek, öğrencilerin bu standartlar tarafından belirlenen alanlarda bilgi edinmelerini ve okulların Ohio Mezuniyet Testi'nin (OGT) fen bölümündeki genel başarı oranını arttırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, kimyasal reaksiyonlarla ilgili bir fizik bilimi ünitesi, bölgesel iklim ve bitki örtüsü ilgili bir yaşam bilimi ünitesi ve yaşam bilimleri konularına ve test stratejileriyle ilgili bir Ohio Mezuniyet Testi (OGT) ünitesi için basamaklı öğretim programıyla bütünleşik dersler geliştirmişlerdir. Öğrenciler, genel üründen ziyade, görevleri tamamlayarak elde ettikleri içerik bilgisi ve öğrenmeler konusunda öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Projede, basamaklı öğretim programının detaylı açıklaması yapılmıştır. Ohio akademik içerik standartları ile derslerin bütünleştirilmesi hakkında bilgi verilmiştir. İlgili ünitelerin basamaklı öğretim programına nasıl dönüştürüldüğü ve uygulamaların nasıl gerçekleştirildiğine yönelik örneklerle yer verilmiştir.

Johnson (2007) tarafından yapılan araştırmada, basamaklı öğretim programı uygulamalarının öğrencilerin Matematik dersinde problem çözme becerilerine ve başarılarına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma toplam 13 hafta sürmüştür. Araştırma için gerekli olan veriler başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programının öğrencilerin problem çözme becerileri, sorumluluk alma seviyeleri üzerinde olumlu etkisinin olduğuna dair bulgulara erişilmiştir.

Lasovage, (2006) tarafından yapılan araştırmada, basamaklı öğretim programının öğrenci başarısına, kalıcılığa, öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, Çevre Bilimi dersinde lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, enerji ünitesi basamaklı öğretim programına uyarlanarak işlenmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, basamaklı öğretim programının öğrencilerin başarılarını, derse katılımlarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yöne etkilediğine yönelik bulgular erişilmiştir. Öğrencilere seçmeli etkinlikler sunmanın, ünitenin ilk başlarında öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etki yarattığına fakat ünite ilerledikçe motivasyonlarının azaldığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca, basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin derse yönelik cesaretlerini artırdığına ve dersi daha eğlenceli hale getirdiğine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Nunley (2003c) basamaklı öğretim programının gerekçelerini ve önemini anlattığı çalışmasında, öğrenci merkezli sınıfların öğrenmeyi artırdığını, seçmeli etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağladđını vurgulamıştır. Öğrencileri sürekli kontrol altında tutarak baskı oluşturmanın ileriki yaşamlarında doğru ve sağlıklı kararlar almalarını olumsuz etkileyeceğinden bahsetmiştir. İnsanlarda beyin gelişiminin ömür boyu devam ettiğini vurgulayan Nunley, öğretmenlerin asıl görevinin öğrencilerin beyinde yeni hücre kümeleri oluşturmalarına yardım etmek olduğunun altını çizmiştir. Bu durumun, öğrencilere seçenekler sunmakla, yeni bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmelerini sağlamakla ve öğrenen hesap verilebilirliğini sağlamakla mümkün olabileceğini belirtmiştir. Yapmış olmaktan ziyade öğrenmiş olmanın önemli olduğunun vurgulandığı çalışmada, öğrencilerin öğrenmelerine puan verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenin sınıfta her öğrenciyle birebir ilgilenmesi gerektiği ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri görevler için sözlü savunma yapmaları gerekliliğinin önemi vurgulanmıştır. Sözlü savunmaların kalabalık sınıflarda vakit alıcı olabileceğinden bahsedilmiştir. Sınıfta kontrolün öğretmenden öğrenciye doğru kaymasının derslerin daha verimli ve keyifli geçeceği belirtilmiştir. Öğrenci merkezli bir model olan basamaklı öğretim programının, öğrencilerin dikkatini toplamayı, üst düzey düşünmeyi teşvik etmeyi ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamayı amaçladığı vurgulanmıştır.

Overstreet ve Straquadine (2002) yaptıkları çalışmada, ders içeriğinin öğrenilme biçiminde öğrenciye seçenekler sunmanın öğrenmede olumlu bir motivasyon faktörü olup olmayacağını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, çeşitli öğrenci mesleki ilgi alanlarına, öğrenme stillerine ve becerilerine uygun çeşitlendirilmiş bir program geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Ziraat Fakültesi Bahçe Bitkileri bölümünde okuyan farklı öğrenme stillerine sahip 14 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere 5 hafta boyunca bitki bilimi ünitesi ile ilgili seçmeli etkinlikler sunulmuştur. Sonraki 2 hafta boyunca da hiçbir seçmeli etkinlik sunmadan tüm öğrencilere aynı öğretim metodolojileri kullanarak dersler işlenmiştir. Çalışma için gerekli veriler ulusal orta dereceli okul müdürleri birliği (NASSP) öğrenme stilleri profili, SRA okuma indeksi 12, California mesleki tercih sistemi (COPS) İlgi Envanteri ve öğrenci ilgi anketi ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrenci popülasyonlarının çeşitliliğini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrencilere öğrenme seçenekleri sunmanın öğrenmede olumlu bir motivasyon faktörü olduğuna yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu tarz yeni yaklaşımların geleneksel yaklaşımlara oranla daha fazla tercih edilmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nunley (1996) “Hedefe gidiş: Çok düzeyli ödevler farklı yeteneklere sahip öğrencilere hitap eder” adlı çalışmasında basamaklı öğretim programını tüm detaylarıyla anlatmış ve çalışmanın sonunda Fen bilgisi dersinde “balıklar ve amfibiler” ünitesinin basamaklı öğretim programı uygulaması ile hazırlanmış bir örneğini sunmuştur. Nunley bu çalışmasında, üniteleri basamaklara bölerek her tür öğrenci için görevler planlanabileceğini vurgulamıştır. Dört basit aşamada bir Fen bilgisi ünitesinin nasıl basamaklı hale getirilebileceğini anlatmıştır. Birinci aşamada,

öğrencilere ünite planının ve görev seçeneklerinin verildiğini belirtmiştir. Bu ünite kağıdının, çeşitli hedeflerin kazanılması için farklı görevler listesi içerdiğini vurgulamıştır. İkinci aşamada, ünitenin C, B ve A basamaklarına ayrıldığını belirtmiştir. C basamağındaki görevlerin ünite ile ilgili temel bilgilerin kazanılması için gerekli olduğunu, B basamağının öğrendikleri bilgileri uygulamalarına teşvik edici nitelik taşıdığını, A basamağının ise Fen bilgisi ile ilgili güncel konuları ve tartışmaları yapmaya sevk edici görevler içerdiğini belirtmiştir. A basamağının kütüphane araştırmaları, eleştirel değerlendirmeler yaptıkları, araştırmalarıyla ilgili bir fikri savunabildikleri basamak olduğunu vurgulamıştır. Üçüncü aşamanın, öğrencilerin yaptıkları görevlere ilişkin sözlü savunmalar yaptıkları, fikirlerini sundukları aşama olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin her bitirdiği görev için ne öğrendikleri konusunda birkaç dakika öğrencilerle sohbet ettiğini ve bazı sorular sorduğunu vurgulamıştır. Dördüncü aşamada ise, sınıfın çeşitli yerlerine öğrenme istasyonlarının kurulduğunu belirtmiştir. Bu istasyonlarda teknolojiden de faydalanarak öğrencilerin konuyla ilgili ek bilgileri öğrenip detaylı çalışmalar yapabildiğini vurgulamıştır. Nunley, basamaklı öğretim programında gerekli olan her aşamada teknolojinin kullanılabileceğini vurgulamıştır. Basamaklı öğretim programının aslında her öğrenciye hitap eden bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunduğunun altını çizmiştir.

Snayman (1993), tarafından yapılan çalışma, diş hekimliği eğitiminin yönetimini kritik bir performans alanı olarak araştırmayı ve belirlenen kademe gereksinimlerini karşılayacak üç kademe kadrolu işgücü için makro düzeyde bir program geliştirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada çaprazlama modeline dayalı basamaklı öğretim programı ve geleneksel öğretim programı öğrenme ve öğretme süreci, öğrenme düzeyi ve değerlendirme bakımından kıyaslanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, diş hekimliği fakültesinde yürürlükte olan öğretim programını, çaprazlama modeline göre basamaklı öğretim programının özelliklerini de dikkate alarak yeniden düzenleyip uygulanmıştır. Araştırma sonunda, çaprazlama modeline dayalı basamaklı öğretim programının mesleki ve pazar yönelimi, meta-öğrenmenin teşvik edilmesi, öğretme ve değerlendirmenin desteklenmesi, öğrencilerin önleyici klinik diş hekimliğine erken maruz kalması açısından geleneksel programa göre önemli katkılar sağladığına yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca, çeşitli derslerin ve

derslerin yatay ve dikey entegrasyonunun teşvik edilmesi, müfredatın rasyonelleştirilmesi, ağız hijyenistleri ve diş terapistleri için olanakların daha kolay akışı, pratik uygulama ve maliyet etkinliği bakımından olumlu katkıları olduğuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

İlgili araştırmalardan görüldüğü üzere basamaklı öğretim programı uygulaması ile ilgili yurtiçinde fen ve teknoloji, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, programlama temelleri, sosyoloji derslerinde araştırmalar yapılmıştır. Yurtdışında ise İspanyolca, fen bilgisi, İngilizce, matematik gibi derslerde basamaklı öğretim programı uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yurtdışında ziraat ve diş hekimliği fakültelerinde basamaklı öğretim programı uygulamasına yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Basamaklı öğretim programıyla ilgili çalışmaların genellikle sayısal derslerde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda basamaklı öğretim programının akademik başarıya, kalıcılığa, tutum ve motivasyona, biliş ötesi farkındalıklara, öğrenme stillerine, yansıtıcı düşünme düzeyine, problem çözme becerilerine, öz yönelimli öğrenmeye hazır olma düzeylerine, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, basamaklı öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine etkileri incelenmiş ve süreç-ürün açısından değerlendirmeleri yapılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulamalarına yönelik yeterli çalışmaların yapılmadığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen işlemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, bir yönüyle nicel bir yönüyle de nitel bir çalışmadır. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel tasarımın bir çeşitlemesi (Neuman, 2016, s. 371) olan ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel tasarım rassal atama yoluyla deney ve kontrol gruplarının atandığı; grupların deney başlamadan önce ve deney bittikten sonra ölçüldüğü bir modeldir (Karasar, 2003). Yarı deneysel desen ise, katılımcıların yansız olarak atanmadığı iki grupta yapılan araştırmalardır (Can, 2016). Yarı deneysel olarak tasarlanan araştırmada, İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin dört temel dil becerisine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde kullanılmasıyla ilgili öğrencilerin görüşlerini elde etmek için standartlaştırılmış görüşme kullanılmıştır. Standartlaştırılmış görüşme, önceden belirlenmiş bir dizi soruların sorulmasını ve konuyla ilgili özel bazı konulara değinilmesini içermektedir. Görüşmeciler, hazırladıkları standartlaştırılmış sorulara aldıkları cevapları derinleştirebilme özgürlüğüne sahiptir (Berg ve Lune, 2015, s. 136).

Araştırmanın simgesel modeli Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo-3.1: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G1	O1.1	X1	O1.2
G2	O2.1		O2.2

G1: Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu

G2: Öğretim programının önerdiği yöntemler ile öğretimin yapıldığı kontrol grubu

X1: Basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanması

O1.1-O2.1: Ön test (İngilizce dinleme testi, İngilizce okuma testi, İngilizce konuşma testi, İngilizce yazma testi)

O1.2-O2.2: Son test (İngilizce dinleme testi, İngilizce okuma testi, İngilizce konuşma testi, İngilizce yazma testi)

Şekil 3.1’de araştırmanın temel amaçları ve bunların gerçekleştirilmesinde izlenen süreç ana hatlarıyla gösterilmiştir.

Şekil-3.1: Araştırma Süreci

Araştırmanın Temel Amacı

Basamaklı öğretim programına göre düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinin İngilizce dinleme, İngilizce okuma, İngilizce konuşma ve İngilizce yazma becerilerine etkisinin incelenmesi.

Şubat 2019 (1 hafta)

Ön Testlerin uygulanması ve analizi.

Şubat 2019- Nisan 2019 (8 hafta)

Deney grubuna basamaklı öğretim programının uygulanması.

Kontrol grubuna MEB İngilizce dersi öğretim programında önerilen yöntemlerle öğretim.

Nisan 2019- Temmuz 2019

Son Testlerin uygulanması ve analiz.

Nisan 2019- Mayıs 2019

Basamaklı öğretim programı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunun uygulanması.

Mayıs 2019- Ekim 2019

Raporlaştırma.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya İli Selçuklu İlçesi'nde yer alan İMKB Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Okulun 7. sınıflarında toplam 8 şube bulunmaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin 2018/2019 güz dönemi Türkçe ve Yabancı Dil dersleri not ortalamaları hesaplanmıştır. Buna göre her iki ders not ortalamaları birbirine en yakın 7/C (Türkçe: 87,85; Yabancı Dil: 81,49) ve 7/D (Türkçe: 87,46; Yabancı Dil: 81,09) sınıfları tespit edilmiştir. Araştırma için geliştirilen İngilizce dinleme, İngilizce okuma, İngilizce konuşma ve İngilizce yazma testleri her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Testlerin sonuçlarına göre her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmaması üzerine kura yolu ile 7/D sınıfı deney, 7/C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın yedinci sınıf düzeyinde yapılmasının nedeni, MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde İngilizce 4 temel dil becerisinin yabancı dil öğrenme sürecine tam olarak dâhil edilmeye başlandığı öğretim kademesinin 7. sınıf olduğu görülmektedir. MEB İngilizce Dersi Öğretim Programına (2018) göre 2. sınıflarda sadece dinleme ve konuşma, 3. sınıflarda dinleme ve konuşma çok sınırlı okuma ve yazma, 4. sınıflarda dinleme ve konuşma çok sınırlı okuma ve yazma, 5. sınıflarda dinleme ve konuşma sınırlı okuma çok sınırlı yazma, 6. sınıflarda dinleme ve konuşma sınırlı okuma sınırlı yazma, 7. ve 8. sınıflarda ise birincil olarak dinleme ve konuşma ikincil olarak ise okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yani, 2-4. sınıflarda ana hedef dinleme ve konuşmanın geliştirilmesidir. 5 ve 6. sınıflarda okuma etkinlikleri cümle düzeyine çıkabilir, 7 ve 8. sınıflardaki yaşça büyük öğrenciler okuma yazma etkinliklerine ait temel bilgileri edindiklerinden okuma ve yazmayı dil öğreniminin önemli bir parçası olarak kullanabilirler (MEB, 2018). Bu açıklamalardan hareketle araştırmanın yedinci sınıf düzeyinde yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo-3.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	19	16	35
Kontrol Grubu	19	15	34
Toplam	41	32	69

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır:

1. Türkçe dersi akademik not ortalamaları
2. Yabancı Dil (İngilizce) dersi akademik not ortalamaları
3. İngilizce dinleme testi ön test sonuçları
4. İngilizce konuşma testi ön test sonuçları
5. İngilizce okuma testi ön test sonuçları
6. İngilizce yazma testi ön test sonuçları

Çalışma gruplarının belirlenen değişkenler açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, İngilizce dinleme testi, İngilizce konuşma testi, İngilizce okuma testi, İngilizce yazma testi ön test puan ortalamaları çarpıklık basıklık değerleri ve Shapiro-Wilks test sonuçları neticesinde grupların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan İngilizce dinleme testinden aldıkları ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3.3.'de gösterilmiştir.

Tablo-3.3: Grupların İngilizce Dinleme Testi Ön Test Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	11.40	5.80	67	.187	.852
Kontrol	34	11.11	6.73			

Deney ve kontrol grubunun İngilizce dinleme testi ön test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde iki grubun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre uygulama öncesinde iki grubun dinleme becerileri açısından denk oldukları söylenebilir.

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan İngilizce konuşma testinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-3.4: Grupların İngilizce Konuşma Testi Ön Test Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	10.76	2.75	67	-.071	.944
Kontrol	34	10.81	2.63			

Deney ve kontrol grubunun İngilizce konuşma testi ön test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde iki grubun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre uygulama öncesinde iki grubun konuşma becerileri açısından denk oldukları söylenebilir.

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan İngilizce okuma testinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-3.5: Grupların İngilizce Okuma Testi Ön Test Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	10.54	5.15	67	-1.612	.112
Kontrol	34	12.67	5.82			

Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuma testi ön test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde iki grubun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre uygulama öncesinde iki grubun okuma becerileri açısından denk oldukları söylenebilir.

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan İngilizce yazma testinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-3.6: Grupların İngilizce Yazma Testi Ön Test Puan Ortalamaları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	18.22	7.78	67	-.149	.882
Kontrol	34	18.52	8.95			

Deney ve kontrol grubunun İngilizce yazma testi ön test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde iki grubun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre uygulama öncesinde iki grubun yazma becerileri açısından denk oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için beş tür verinin toplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunlar:

1. Öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerine yönelik veriler,
2. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine yönelik veriler,
3. Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine yönelik veriler,
4. Öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine yönelik veriler,
5. İngilizce dersinde uygulanan basamaklı öğretim programıyla ilgili öğrenci görüşlerine yönelik verilerdir.

Birinci maddedeki veriler İngilizce dinleme testi, ikinci maddedeki veriler İngilizce konuşma testi puanlama rubriği, üçüncü maddedeki veriler İngilizce okuma

testi, dördüncü maddedeki veriler İngilizce yazma testi puanlama rubriği ve beşinci maddedeki veriler standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ile toplanmıştır.

İngilizce dil becerilerinden okuma ve dinleme becerileri alımlayıcı (algılayıcı beceriler, alma becerileri, anlama becerileri) beceriler (receptive skills), konuşma ve yazma becerileri ise üretici (üretken beceriler, anlatım becerileri) beceriler (productive skills) olarak sınıflandırılmaktadır (Brown, 2003; Harmer, 2001; Heaton, 1990; Hughes, 2003; Oxford, 2001; Ur, 1996). Bu becerilerden alımlayıcı beceriler dolaylı şekilde ölçülebilirken, üretici beceriler ise doğrudan ölçülebilmektedir. Doğrudan ölçümede, dilin olabildiğince gerçek yaşam ortamında kullanımı veya gerçek yaşama uygun ortam oluşturularak adayın gözlenmesini içermektedir. Yani doğrudan ölçümede, adayın dili kullanarak gerçekte ne yapabildiği değerlendirilmektedir (Harmer, 2001, s. 322). Örneğin, küçük bir grup bir şeyi tartışırken veya sözlü-yazılı röportaj yaparken değerlendirici gözlemler, bir kriter tablosu ile karşılaştırır, performansları tablodaki en uygun kategorilerle eşleştirir ve bir değerlendirme yapar. Öte yandan, dolaylı ölçümede, adayın alımlayıcı becerilere ilişkin performanslarını ve kabiliyet becerilerini ölçen genellikle kâğıt üzerinde kontrollü şekilde oluşturulmuş çoktan seçmeli testler veya dilbilgisi dönüşüm testleri kullanılmaktadır (Council of Europe, 2001, s. 186,187; Harmer, 2001, s. 322).

Bu çalışmada alımlayıcı beceriler dolaylı şekilde, üretici beceriler ise doğrudan ölçülmüştür. İngilizce dinleme becerilerine ilişkin verilerin toplanmasında dinleme testi kullanılmıştır. Bu test, dinlenen bir metne ilişkin verilen ifadelerin doğru veya yanlış olduğuna karar vermeye yönelik sorular ve çoktan seçmeleri soruları içerecek şekilde hazırlanmıştır. İngilizce konuşma becerilerine ilişkin verileri toplamak için öğrenciler ilgili kazanımlara yönelik belirlenen konular hakkında karşılıklı iletişimsel (spoken interaction) ve sözlü üretimsel (spoken production) şeklinde konuşturulmuştur. Öğrenci konuşmaları İngilizce konuşma becerileri değerlendirme rubriği ile üç uzman tarafından aynı anda gözlemlenip değerlendirilmiştir. Okuma becerilerine yönelik verileri toplamak için okuma testi kullanılmıştır. Bu test ilgili kazanımlar doğrultusunda okunan metinlere ilişkin boşluk doldurma soruları, çoktan seçmeli sorular, eşleştirme soruları ve ilgili metinlere ilişkin verilen ifadelerin doğru veya yanlış olduğuna karar vermeye yönelik sorular içerecek şekilde hazırlanmıştır. İngilizce yazma becerilerine yönelik verileri toplamak için ilgili kazanımlarda ifade

edildiği üzere geleceğe yönelik hayaller ve tahminlerle ilgili kısa bir kompozisyon yazmaları ve davetiye kartı hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin İngilizce yazma testleri İngilizce yazma becerileri değerlendirme rubriği ile üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerine yönelik verilerin toplanması için standartlaştırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. İngilizce Dinleme Testi

İngilizce dinleme testi 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının (2018) 6. ünitesi (celebrations) ve 7. ünitesi (dreams) dinleme becerisi kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır. Ders kitabı da (Let's Learn English, 2018) incelenmiştir.

Testin hazırlanmasında 7. sınıflarda İngilizce dersini okutan öğretmenlerin de görüşleri alınmıştır. Çoktan seçmeli ve doğru/yanlış soru tiplerinden oluşan toplam 38 soruluk bir İngilizce dinleme testi deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan İngilizce dinleme testi deneme formunun, kapsam geçerliğini, öğrencinin düzeyine uygun olup olmadığını, ayrıca açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmadığını değerlendirmeleri amacıyla iki İngiliz dili eğitimi uzmanı ve iki program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. İlgili uzmanların ve İngilizce öğretmenlerinin yorumları ışığında test maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve test ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan deneme formu, araştırmanın yapıldığı ortaokulda 8. sınıf düzeyindeki toplam 168 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamadan sonra madde analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ayırıcılık indisi 0.19'un altında olan bir madde testten çıkarılmıştır. Başarı testinin güvenilirliği için KR-20 değeri hesaplanmıştır. Testin KR-20 değeri .76 ortalama güçlüğü .51 ve ortalama ayırt ediciliği .41 bulunmuştur. Hazırlanan İngilizce dinleme testi Ek-1'de yer almaktadır.

3.3.2. İngilizce Konuşma Testi Puanlama Rubriği

Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için bir konuşma testi yapılmış bu test rubrik ile puanlanmıştır. Aşağıda önce konuşma testi sonra bu testin puanlanmasında kullanılan rubrik hakkında bilgi verilmiştir.

İngilizce konuşma becerilerini ölçebilmek için öğrencilerin bireysel, ikili grup halinde, üç veya daha fazla gruplar halinde değerlendirildiği; resimler, fotoğraflar, şemalar, haritalar hakkında konuşma, soru-cevap etkinliği, cümleleri hedef dile

çevirme, öğretmenle karşılıklı mülakat yapma, rol oynama, bir konu hakkında iki öğrencinin karşılıklı iletişimde bulunması gibi çok çeşitli testler kullanılmaktadır (Brown, 2003; Celce-Murcia, 2001; Foot, 1999; Harmer, 2001; Heaton, 1990; Hinkel, 2001; Hughes, 2003; Norton, 2005; Oxford, 2001; Ur, 1996). Konuşma testi (ya da konuşma becerisi testi) 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının altıncı ve yedinci ünitelerinin konuşma becerisi kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır. Testin hazırlanmasında iki İngiliz dili eğitimi uzmanı, iki program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. İngilizce konuşma testi hazırlanırken Cambridge ESOL, Test of English as a Foreign Language (TOEFL), Key English Test (KET), Preliminary English Test (PET), First Certificate in English (FCE), Certificate of Advanced English (CAE), International English Language Testing System (IELTS), Test of English for International Communication (TOEIC) sınavlarının İngilizce konuşma testleri ve değerlendirme rubrikleri kapsamlı şekilde incelenmiştir. Cambridge ESOL'de her İngilizce konuşma testi; giriş, üç farklı görev ve kapanış bölümleri olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (UCLES 1998, s.19'dan aktaran Norton, 2005, s. 289). Bu çalışmada hazırlanan konuşma testi de üç bölümden oluşmaktadır. Testin birinci bölümü adayların rahatlamasını sağlayan ve kendilerini tanıtma imkânı veren, adayların değerlendirmecilerle gerçekleştirdiği kısa bir sözlü diyalogdan oluşmaktadır. Testin birinci bölümü İngilizce konuşma rubriği ile puanlama sürecine dâhil edilmemiştir. Testin ikinci bölümünde öğrencilerin araştırmacı (interlocutor) ile gerçekleştirdikleri sözlü röportaj etkinlikleri yer almaktadır. Kısmi yanlışlık barındırabilmesine rağmen dilde konuşma becerisini ölçen en iyi testlerden birisi sözlü röportajlardır (Heaton, 1990, s. 89). İkinci bölümde öğrencilere sorulmak üzere toplam 21 soru belirlenmiştir. İlgili uzmanların görüşleri doğrultusunda 13 soru bu bölümden çıkartılarak soru sayısı 8'e düşürülmüştür. Sorular öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. İngilizce konuşma testinin üçüncü bölümü ise kendi içinde iki aşamaya ayrılmıştır. Birinci aşamada "parti ve kutlamalar" teması ile ilgili 7 resim bir arada öğrenciye sunulmuştur. Bu resimlerden hareketle öğrencilerin istedikleri bir parti veya kutlamayı kısaca açıklayıp, gerekli ihtiyaçları belirlemeleri ve önerilerde bulunmaları istenmiştir. Bu aşama da ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır ve araştırmacının hazırlamış olduğu taslak hiçbir

değişiklik yapılmasına gerek kalmadan uzmanlar tarafından uygun görülmüştür. İkinci aşama hazırlanırken ise uzayda yaşam (life in space), su altında yaşam (life in underwater), beynimizdeki çipler (chips in our brains), gelecekteki robotlar (robots in future), gelecekteki kapsül yiyecekler (food pills in future), gelecekteki iklim (climate in future), gelecekte ulaşım (transportation in future), gelecekte iletişim (communication in future) temalarıyla ilgili toplam 8 resim araştırmacı tarafından belirlenmiştir. İlgili uzmanların görüşleri doğrultusunda uzayda yaşam (life in space), beynimizdeki çipler (chips in our brains), gelecekteki robotlar (robots in future), kapsül yiyecekler (food pills in future) temalı resimler hariç diğer 4 resim testten çıkartılmıştır. Öğrencilerden bu aşamada ilgili resimler üzerinden gelecekle ilgili basit tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Testin üçüncü bölümünde öğrencilerin İngilizce konuşmalarını gerektiren temalar yazılı yerine görsel şekilde sunulmuştur. Çünkü resimler bireylerin zihinlerindeki açıklamaları ortaya çıkarmak için özellikle kullanışlı ve etkili bir yere sahiptir (Hughes, 2003, s. 120). Hazırlanan İngilizce konuşma testi Ek-2’de yer almaktadır.

Konuşma becerilerini puanlarken kontrol listeleri veya konuşma rubrikleri kullanılmaktadır. Kontrol listeleri daha çok doğal veya doğala yakın konuşma ortamlarında gerçekleşen konuşma becerilerini puanlamada kullanılırken (informal), konuşma rubrikleri her öğrencinin benzer süreçlere tabi tutulduğu konuşma testlerini puanlarken kullanılmaktadır (Brown, 2003). Holistik (bütüncül) ve analitik olmak üzere iki tür konuşma becerisi değerlendirme rubriği bulunmaktadır (Hughes, 2003, s. 127). Bütüncül puanlama ölçekleri, öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerirken; analitik puanlama ölçekleri ise önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir (Bahar vd., 2006, s. 50-56’den aktaran Kılıç ve Tuncel, 2009).

Uygun bir konuşma becerisi değerlendirme rubriği geliştirebilmek için sözel yeteneği ölçen kriterler çok iyi belirlenmelidir. Öğrencilerin konuşma becerileri Heaton'a (1990, s. 99) göre doğruluk (accuracy), uygunluk (appropriacy), akıcılık (fluency), konuşmada esneklik (flexibility), anlaşılabilirlik (comprehensibility), iletişim miktarı (amount of communication), iletişim kurma çabası (effort to communicate) gibi kriterlerden uygun olanları seçilerek ölçülebilmektedir. Brown

(2003, s. 173) ise kendi geliştirdiği 5 puanlı konuşma rubriğinde dilbilgisi (grammar), kelime (vocabulary), anlama (comprehension), akıcılık (fluency), telaffuz (pronunciation), görev (task) kriterlerini kullanmıştır. Harmer (2001, s. 330), konuşma becerisini ölçmede telaffuz (pronunciation), akıcılık (fluency), dilbilgisi kullanımı (use of grammar), kelime kullanımı (use of vocabulary), anlaşılabilirlik (intelligibility) gibi kriterleri önermektedir. Sözlü değerlendirmelerle ilgili olarak Council of Europe; konuşma sırası stratejileri, işbirliği stratejileri, açıklama sorabilme, akıcılık, esneklik, uyum, tematik gelişim, hassasiyet, sosyodilbilimsel yeterlilik, genel aralığı, kelime aralığı, dilbilgisi doğruluğu, kelime kontrolü, fonolojik kontrol şeklinde 12 temel kriter belirlemiştir (Council of Europe, 2001, s. 193). Fakat konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ne tür kriterler seçilirse seçilsin çok fazla kriterin aynı anda kullanılmasının değerlendirmecilere bilişsel yük getireceğini ve bu yüzden en fazla 7 adet kriterin kullanılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Ayrıca rubrikler hazırlanırken ilgili öğrencilerin gereksinimlerine, ilgili değerlendirme görevinin gereklerine ve ilgili pedagojik kültürün tarzına uygun yeni ve farklı kriterler belirlenebileceğini, belirlenecek olan kriterlerin yeniden adlandırılabilceğini ve daha küçük ve pratik bir değerlendirme ölçütleri setine indirgenebileceğine vurgu yapılmıştır (Council of Europe, 2001). Konuşma rubriklerinde, belirlenen kriterlerin düşükten yükseğe doğru puan değerleri ve bu puan değerlerini belirleyen öğrenciden sergilemesi beklenen performansın açıklaması yer alması gerekmektedir. Konuşma rubriklerinde, orta düzeyde başarılı bir öğrencinin her bir kriterden tam olarak ne şekilde performans sergilemesi gerektiğini belirten çok kısa bir veya iki cümlelik tanımlar ilgili kriterin orta puanının altına yazılmalıdır. (Heaton, 1990, s. 99). Kriterlerle ilgili orta düzey üzeri performansları belirten ifadeler üst puanların altına, orta düzey altı performansları belirten ifadeler ise düşük puanların altına yazılmalıdır (Heaton, 1990, s. 99). Bu çalışmada hazırlanan analitik değerlendirme rubriğinde kriterlerin puan değerlerini belirten açıklamaların kısa ve öz olmasına özen gösterilmiştir. Çünkü konuşma rubriğinin çok fazla analitik özellik taşıması puanlayıcıların dikkatini dağıtabilmektedir (Berkoff, 1985, s. 99). Rubriklerde, öğrencilerden anadil düzeyinde İngilizce konuşma performansı sergilemelerini gerektiren kriterler ve ifadeler belirlemekten kaçınılmalıdır. Rubriklerdeki kriterler ve ifadeler başarılı öğrencilerin gelişimlerinin

belirli bir aşamasında neler başarabileceklerine dair gerçekçi beklentilere dayanmalıdır (Heaton, 1990, s. 100).

Bu çalışmada İngilizce konuşma becerisini puanlamada kullanılan analitik değerlendirme rubriği için içerik ve ilgililik (content and relevance), akıcılık ve uygunluk (fluency and coherence), telaffuz (pronunciation), dilbilgisi (grammar), kelime (vocabulary), etkileşimli iletişim (interactive communication) olmak üzere 6 kriter seçilmiştir. Her bir kriter kendi içinde 5'li puanlama sistemini içermektedir. Konuşma rubriğinde değerlendirme 1-5 puan arasında yapılmaktadır. Değerlendirmede 1 puan çok zayıf anlamını ifade ederken, 5 puan çok iyi anlamına gelmektedir. Örneğin içerik ve ilgililik (content and relevance) ölçütünde “içerik tutarlı, konuyla ilgili ve iyi organize edilmiş” 5, “içerik konuyla tamamen ilgisiz, tamamen tutarsız ve anlaşılabilir şekilde” 1 ile puanlanmaktadır.

Hazırlanan konuşma rubriği, iki İngiliz dili eğitimi uzmanı ve iki program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. İlgili uzmanların görüşleri doğrultusunda kriterlerin puan değerleri ifadelendirmelerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve rubrik uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Konuşma rubriğinden öğrencilerin alabileceği en alt puan 6, en yüksek puan ise 30 şeklindedir. Konuşma rubriği ile yapılan puanlama sonucunda rubriğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer rubriğin kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Konuşma testi puanlama rubriği Ek-3'de yer almaktadır.

3.3.3. İngilizce Okuma Testi

Basamaklı öğretim programının (BÖP) İngilizce dil becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada deney grubu ve kontrol grubunda uygulanmak üzere MEB İngilizce dersi öğretim programının (2018) ortaokul 7. sınıf düzeyi kapsamında yer alan 6. ve 7. ünitelerin İngilizce okuma becerisi kazanımlarına yönelik İngilizce okuma testi hazırlanmıştır. İngilizce okuma testi hazırlanırken programdaki ilgili ünitelerin İngilizce okuma becerisi kazanımları doğrultusunda 7. sınıfların İngilizce derslerine giren öğretmenlerin de fikirleri alınarak çoktan seçmeli, cümle tamamlama, diyalog tamamlama, eşleştirme ve doğru/yanlış soru tiplerinden oluşan toplam yedi bölümden oluşan 32 soruluk bir

İngilizce okuma testi deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan İngilizce okuma testi deneme formu, kapsam geçerliğini, öğrencinin düzeyine uygun olup olmadığı, ayrıca açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmadığını değerlendirmeleri üzere iki İngiliz dili eğitimi uzmanı ve iki program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. İlgili uzmanların ve İngilizce öğretmenlerinin yorumları ışığında test maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve test ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Deneme formu, araştırmanın yapıldığı ortaokulda 8. sınıf düzeyindeki toplam 171 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamadan sonra madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde her bir maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .19'un altında olan 5 madde testten çıkarılmıştır. Başarı testinin güvenilirliği için KR-20 değeri hesaplanmıştır. Testin KR-20 değeri .82 ortalama güçlüğü .62 ve ortalama ayırt ediciliği .44 bulunmuştur. Hazırlanan İngilizce okuma testi Ek-4'de yer almaktadır.

3.3.4. İngilizce Yazma Testi Puanlama Rubriği

Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için bir yazma testi yapılmış bu test rubrik ile puanlanmıştır. Aşağıda önce yazma testi sonra bu testin puanlanmasında kullanılan rubrik hakkında bilgi verilmiştir.

İngilizce yazma testi 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının altıncı ve yedinci ünitelerinin yazma becerisi kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır. Yazma becerisi üretme becerisi olduğu için, yazma beceri testi hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurularak, bir ders saati süresinde tamamlayabilecekleri görevler tercih edilmiştir. Çünkü yazma testi görevlerinin seçimi öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır (Oxford, 2001). Testin hazırlanmasında iki İngiliz dili eğitimi uzmanı ve iki program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan yazma testi iki bölümden oluşmaktadır. Testin birinci bölümünde öğrencilerden özel bir günü kutladıklarını veya sürpriz bir parti organize ettiklerini hayal etmeleri ve arkadaşlarını bu kutlama veya partiye davet etmek için bir davetiye kartı hazırlamaları istenmiştir. Testin ikinci bölümünde ise öğrencilerden gelecekle ilgili fikirlerini, umutlarını, hayallerini, planlarını ve beklentilerini anlatan yazı yazmaları istenmiştir. Hazırlanan İngilizce yazma testi Ek-5'de yer almaktadır.

Yazma becerileri testlerinin puanlamasında yazma rubrikleri kullanılmaktadır. Yazma testi rubriği hazırlanırken Key English Test (KET), Preliminary English Test (PET), First Certificate in English (FCE), Certificate of Advanced English (CAE), International English Language Testing System (IELTS), Test of English as a Foreign Language (TOEFL), Test of English for International Communication (TOEIC) sınavlarının yazma rubrikleri detaylı şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda içerik (content), örgütlenme (organize etme) (organization), kelime (vocabulary), dilbilgisi (grammar), dilin mekaniği (mechanics), uygunluk (tutarlılık) (coherence) olmak üzere toplam altı kriter belirlenmiştir. Her bir kriter kendi içinde iki yazma görevine ilişkin puan değer ifadeleri içeren 5'li puanlama sistemine göre organize edilmiştir. Her bir kriter altında iki yazma görevine ilişkin puanlamalar yer aldığı için, her bir kriterden alınabilecek en düşük puan 2 en yüksek puan ise 10 şeklindedir. Hazırlanan yazma rubriği, iki İngiliz dili eğitimi uzmanı ve iki program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. İlgili uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve rubrik uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yazma rubriğinden öğrencilerin alabileceği en alt puan 12, en yüksek puan ise 60 şeklindedir. Yazma rubriği ile yapılan puanlama sonucunda rubriğin Cronbach Alpha değeri .97 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değer rubriğin kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. İngilizce yazma testi puanlama rubriği Ek-6'da yer almaktadır.

3.3.5. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerine dair bulgular elde etmek için araştırmacı tarafından standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu geliştirilmiştir (Bkz. Ek-7). Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri elde etme tekniğidir (Karasar, 2014, s. 165). Görüşme, amacı bilgi toplamak olan bir sohbet olarak da tanımlanmaktadır (Berg ve Lune, 2015, s. 129). Görüşmenin amacı, birinin kafasının içindekileri öğrenmektir. Birilerine bir şeyler öğretmekten ziyade görüşülen kişinin bakış açısına ulaşmayı amaçlamaktadır (Best ve Kahn, 2017, s. 284). Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, bakış açısı, inanç, deneyim, his, tutum, düşünce ve davranışları ile bunların muhtemel nedenlerinin öğrenilmesinde en pratik seçenek olarak kullanılmaktadır (Best ve

Kahn, 2017, s. 285; Karasar, 2014, s. 166). Görüşme, gelişigüzel ya da tek taraflı değildir. Bunun aksine, görüşme bilginin yapılandırılmasına dayanan bir anlamlandırma tekniği olarak görülmektedir (Holstein ve Gubrium, 1995, 2004'den aktaran Berg ve Lune, 2015, s. 132). Görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında gerçek ve derinlik içeren anlamları da ortaya çıkartılabilmektedir (Karasar, 2014, s. 166). Bu nedenle öğrencilerin basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik görüşlerini incelemek için veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır.

Standartlaştırılmış görüşme, önceden planlanan çeşitli sorularla hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan görüşmedir (Karasar, 2014, s. 167). Standartlaştırılmış görüşmede görüşmeciler katılımcılardan, her bir soruyu, sorulduğu ifadeye uygun şekilde cevaplandırmalarını isterler. Buradaki mantık, katılımcılara yaklaşık olarak aynı uyarıcının sunulması ve böylece sorulara gelen cevapların karşılaştırılabilir hale getirilebilmesidir (Babbie, 2007'den aktaran Berg ve Lune, 2015, s. 132,133). Standartlaştırılmış görüşmede görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulmaktadır. Cevapların denetimi ve sayısallaştırılması kolaydır (Karasar, 2014, s. 167).

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu sorularının hazırlanmasında ilgili alan yazın, araştırmanın amacı ve uzman görüşleri esas alınmıştır. Toplam altı temel sorudan ve bu sorulara bağlı on tane sonda sorusundan oluşan görüşme formu aşağıdaki noktaları tespit etmeyi amaçlamaktadır:

1. Öğrencilerin basamaklı öğretim programı uygulamasına yönelik ne tür bakış açısına sahip oldukları,
2. Öğrencilerin basamaklar hakkındaki görüşlerinin ne olduğu,
3. Öğrencilerin seçmeli görevler hakkındaki görüşlerinin ne olduğu,
4. Uygulamanın İngilizce dil becerilerine etkisinin ne olduğu,
5. Bu uygulama ile işlenen dersin daha önceki İngilizce derslerinden farklarının neler olduğu,
6. Uygulamanın sınıf ortamındaki arkadaşlık ilişkilerine ve sosyal değerlere katkılarına yönelik öğrenci görüşlerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme formu hazırlandığında, görüşme planının ön testinin yapılması gerekmektedir (Berg ve Lune, 2015, s. 151). Bu genellikle iki adımdan oluşmaktadır.

İlk adım, planın uzman kişiler tarafından eleştirel olarak incelenmesidir. İkinci adım ise, görüşmenin nasıl işleyeceğini ve aranan bilginin alınıp alınamayacağını belirlemek amacıyla birkaç deneme görüşmenin yapılmasıdır (Berg ve Lune, 2015, s. 151). Bu doğrultuda, hazırlanan deneme formu altı öğretim elamanına, üç İngilizce öğretmenine ve iki Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uygulamanın yapıldığı deney grubunda üç öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı sonda sorularında düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonrasında yeni sonda soru eklemeleri yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Açık uçlu görüşmelerde sondaların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Best ve Kahn, 2017, s. 285). Standartlaştırılmış görüşmelerde, araştırmacı soru listesine, bazı temel soruların cevaplarıyla ortaya çıkan bir dizi sonda soru dâhil eder. Sondaların temel amacı katılımcının verdiği bir cevap hakkında daha fazla bilgi edinilmesidir (Berg ve Lune, 2015, s. 146). Hazırlanan standartlaştırılmış görüşme formu aracılığı ile deney grubundaki öğrencilerin tümüyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler günde beş öğrenci ile toplam yedi iş gününde tamamlanmıştır. Genellikle öğle aralarında yapılan görüşmeler her bir öğrenci için ortalama 10 dakika sürmüştür. Geçerliği ve güvenilirliği artırmak için araştırmacının çalıştığı durumla etkileşim süresini uzatması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Geçerlik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla deney grubundaki görüşmelerin yapıldığı her bir öğrenci ile aynı görüşme formu kullanılarak farklı zaman aralıklarında iki defa yüz yüze görüşülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

İngilizce okuma testi, İngilizce dinleme testi, İngilizce konuşma testi ve İngilizce yazma testi 2018- 2019 akademik yılının ikinci döneminde ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Ön test uygulamaları 4-8 Şubat 2019 tarihleri arasında, son test uygulamaları ise 8-12 Nisan 2019 tarihleri arasında yapılmıştır. İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri elde etmek için yapılan görüşmeler ise 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde Nisan ve Mayıs aylarında sadece deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Ön testler ve son testler uygulanırken öncelikle alımlayıcı becerilerine yönelik testler daha sonra üretme becerilerine yönelik testler uygulanmıştır. Testler bir

haftalık zaman dilininde, farklı günlerde, toplam 6 ders saatinde uygulanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak İngilizce okuma testi uygulanmıştır. İngilizce okuma testinin uygulaması bir ders saati sürmüştür. İkinci olarak İngilizce dinleme testi uygulanmıştır. Dinleme testine her bir dinleme kaydı öğrencilere üçer kez dinletilmiştir. Dinleme testinin uygulaması bir ders saati sürmüştür. Üçüncü olarak İngilizce yazma testi uygulanmıştır. Yazma testi uygulaması bir ders saati sürmüştür. Yazma testlerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan yazma rubrikleri kullanılmıştır. Her bir öğrencinin yazma testi iki İngilizce öğretmeni ve uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı olmak üzere üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Çünkü, puanlama güvenilirliğini artırmak için birden fazla puanlayıcının olması gerekmektedir (Harmer, 1998, 2001, s. 329). İngilizce yazma rubriğinde yer alan her kriter on (10) tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Toplanan veriler birbiriyle karşılaştırılmış ve üç puanlayıcıdan elde edilen puanların ortalaması alınarak veriler oluşturulmuştur.

Son olarak İngilizce konuşma testi uygulanmıştır. Konuşma testi yapmanın zorluğu nedeniyle, birden fazla değerlendirici önerilmektedir. Bu durum, puanlayıcı güvenilirliğini arttırmaktadır (Hughes, 1989, s. 106'dan aktaran Güllüoğlu, 2004; Güvendir ve Güvendir, 2017; Harmer, 2001, s. 329). İngilizce konuşma becerilerinin ölçümünde sağlıklı veriler elde etmenin güvenilir yöntemlerinden biri, öğrencilerin yabancı dil öğretmeninin de değerlendirme sürecinde yer almasıdır (Heaton, 1990, s. 104). Bu yüzden bu becerinin değerlendirilmesi esnasında öğrencilerin zorunlu İngilizce derslerini ve seçmeli İngilizce derslerini yürüten iki İngilizce öğretmeni ile uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı İngilizce konuşma testini gerçekleştirmiştir. Öğrenciler konuşma sınavında tek tek sınıfa alınmışlardır. Öğrenciler konuşma sınavında sadece sınavı yönlendiren muhatap (interlocutor) ile sınavı gerçekleştirmişlerdir. Diğer iki öğretmen değerlendirmeci (assessor) olarak görev almışlardır. Öğrenciler ikili eşlenmiş gruplar halinde değil bireysel olarak İngilizce konuşma sınavına tabi tutulmuştur ve bireysel olarak değerlendirilmiştir. Çünkü ikili eşli testlerde sınavın standardize edilmesi, zamanın etkili kullanımı, ikili eşlenen öğrenciler arası seviye farkları, adayların kaygısının birbirini etkilemesi gibi durumların kontrol edilmesi güçleşmektedir (Foot, 1999). İngilizce konuşma sınavlarında muhatap (interlocutor) konuşma testinin aşamasında öğrencileri

konuşmalarına dâhil eder, sorular sorar, onlardan herhangi bir ortak göreve çözümlerini açıklamalarını ister ve zaman yönetimini kontrol eder. Değerlendiriciler ise öğrencileri dinler ve belirlenmiş kriterlere göre öğrencilerin İngilizce konuşma performanslarını değerlendirir (Foot, 1999, s. 39). Değerlendirme esnasında öğrenciye sürekli olarak bir sınavda olduğunu ve değerlendirme sürecinde olduğunu hatırlatmaktan kaçınılmalıdır (Hughes, 2003, s. 125). Ayrıca değerlendirme esnasında öğrenci konuşurken değerlendirmeciler puanlama yapmaktan ve adayın performansına ilişkin kağıtlara sürekli not alır şekilde görünmekten uzak durmalıdır. Görüşme, adayın açıkça rahat hissettiği bir seviyede sona erdirilmeli ve bu nedenle öğrencide bir başarı hissi bırakmalıdır (Hughes, 2003, s. 125). Adayın performansını olumsuz etkilememesi açısından puanlama sınav esnasında değil aday sınıftan ayrıldıktan sonra yapılmalıdır (Harris, 1969, s. 92; Madsen, 1983, s. 173). Bu çalışmada İngilizce konuşma becerisine yönelik verilerin objektif şekilde elde edilebilmesi için ilgili bilimsel açıklamalara önemle riayet edilmiştir. İngilizce konuşma rubriğinde yer alan her kriter beş (5) tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Toplanan veriler birbiriyle karşılaştırılmış ve üç puanlayıcıdan elde edilen puanların ortalaması alınarak veriler oluşturulmuştur. Mevcut çalışmada ele alınan konuşma sınavında ikiden fazla puanlayıcının bulunmasının ve altı tane kriterin belirlenmesinin sınavdan elde edilen puanların güvenilirliğini arttırmak adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda açıklanan veri toplama araçları, bunların kullanım amaçları ve uygulama zamanı ile ilgili bilgiler aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo-3.7: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	Kullanılma Amacı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı					
		Uygulama Öncesinde Ön Test		Uygulama Sonrasında Son Test		Uygulama Sonrası	
		Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
	İngilizce Dinleme						

İDT	Becerilerini Ölçmek	X	X	X	X		
İKT	İngilizce Konuşma Becerilerini Ölçmek	X	X	X	X		
İOT	İngilizce Okuma Becerilerini Ölçmek	X	X	X	X		
İYT	İngilizce Yazma Becerilerini Ölçmek	X	X	X	X		
BÖPSAUGF	Basamaklı Öğretim Programının İngilizce Dersinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerini Ortaya Koymak					X	

İDT: İngilizce Dinleme Testi

İKT: İngilizce Konuşma Testi

İOT: İngilizce Okuma Testi

İYT: İngilizce Yazma Testi

BÖPSAUGF: Basamaklı Öğretim Programı Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, İngilizce okuma testi, İngilizce dinleme testi, İngilizce yazma testi, İngilizce konuşma testi ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Ortalama puanların etki büyüklüğünü hesaplamak için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini analiz etmek için içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır.

Çalışmanın genel amacı çerçevesinde, araştırma denencelerine ilişkin elde edilen verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS 20.00 paket programı kullanılmıştır. Aşağıda, deneysel işlemlerden sonra elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve özellikleri açıklanmaktadır.

İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma testleri ön test ve son test puanlarının dağılımını incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 3.8’ de gösterilmektedir.

Tablo-3.8: Grupların Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
İngilizce Dinleme Ön Test	0.09	-1.20	0.84	-0.03
İngilizce Dinleme Son Test	-1.36	1.86	-0.27	-0.34
İngilizce Konuşma Ön Test	0.11	-0.34	0.58	0.35
İngilizce Konuşma Son Test	-0.49	-0.27	0.87	0.80
İngilizce Okuma Ön Test	0.23	-0.14	0.23	-0.97
İngilizce Okuma Son Test	-0.46	-0.41	-0.04	-0.99
İngilizce Yazma Ön Test	0.47	0.81	0.86	0.25
İngilizce Yazma Son Test	0.29	-0.37	0.10	-1.41

Normal dağılım göstermesi açısından çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması mükemmel, ± 2 aralığında olması ise kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo 3.8 incelendiğinde bu değerlerin büyük çoğunluğunun normal dağılım açısından mükemmel olması ve bazılarının ise kabul edilebilir değerler dâhilinde olması nedeniyle verilerin ilgili değişkenler açısından normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanlarının normalliğini incelemek için Shapiro-Wilks testi de yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S)

testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 42). Bu çalışmada gruptaki öğrenci sayısı 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 3.9' da gösterilmektedir.

Tablo-3.9: Grupların Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

			İstatistik	SD	p
İngilizce Dinleme Testi	Ön Test	Deney	.948	35	0.10
		Kontrol	.924	34	0.21
	Son Test	Deney	.879	35	0.11
		Kontrol	.978	34	0.68
İngilizce Konuşma Testi	Ön Test	Deney	.936	35	0.37
		Kontrol	.956	34	0.15
	Son Test	Deney	.942	35	0.61
		Kontrol	.926	34	0.17
İngilizce Okuma Testi	Ön Test	Deney	.954	35	0.15
		Kontrol	.956	34	0.16
	Son Test	Deney	.962	35	0.21
		Kontrol	.963	34	0.24
İngilizce Yazma Testi	Ön Test	Deney	.976	35	0.40
		Kontrol	.924	34	0.78
	Son Test	Deney	.975	35	0.54
		Kontrol	.919	34	0.11

Analizde hesaplanan p değerinin .05'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 42). Buna göre, İngilizce dinleme testi (deney grubu ön test = 0.10 ; kontrol grubu ön test = 0.21; deney grubu son test = 0.11 ; kontrol grubu son test = 0.68 , $p > 0.05$), İngilizce konuşma testi (deney grubu ön test = 0.37; kontrol grubu ön test = 0.15; deney grubu son test = 0.61; kontrol grubu son test = 0.17, $p > 0.05$), İngilizce okuma testi (deney grubu ön test = 0.15; kontrol grubu ön test = 0.16; deney grubu son test = 0.21; kontrol grubu son test = 0.24, $p > 0.05$), İngilizce yazma testi (deney grubu ön test = 0.40; kontrol grubu ön test = 0.78; deney grubu son test = 0.54; kontrol grubu son test = 0.11 , $p > 0.05$) açısından varyansların homojen olduğu gözlenmiştir. Bu tespitten sonra, grupların ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik t testlerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. T testi, deneysel ve deneysel olmayan araştırmalarda kullanılmaktadır. T testi örneklemin yansız olarak seçilmiş olmasını gerektirmekle birlikte, güçlü bir parametrik yöntem olması nedeniyle yansız olarak seçilemeyen örneklerde de kullanılabilir (Büyüköztürk, 2014a; Büyüköztürk vd., 2016, s. 154). Bağımsız gruplar için t testi, aynı değişken iki farklı grupta ölçüldüğü zaman kullanılmaktadır. Yani deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması gibi iki bağımsız örneklem grubundan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını karşılaştırmak için kullanılan parametrik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 154, 155). Bu doğrultuda, bu araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce okuma, İngilizce dinleme, İngilizce yazma ve İngilizce konuşma testlerinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analizde, kodlamalarla verilerin içinde yer alan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri tespit ederek bir sonuca ulaşmak amaçlanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimsek 2005, Özdemir, 2010). Bu çalışmadaki görüşme verilerinin analizinde, ilk önce veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra her bir soru maddesinin altına öğrencilerin verdiği cevaplar sıralanmıştır. Gruplandırılmış bu

metinler üzerinde temalar ya da ortaya çıkan örüntüler aranmıştır. Öğrenci görüşleri; uygulamaya ilişkin görüşler, basamaklara ilişkin görüşler, seçmeli görevlere ilişkin görüşler, dil becerilerine ilişkin görüşler, basamaklı öğretim programı ile işlenen İngilizce dersinin önceki İngilizce dersinden farkı, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal değerler olmak üzere altı ana tema altında toplanmıştır. Araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim elemanı yazılı verileri kodlamışlardır. İki kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlilik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanarak güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi % 89 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum yüzdesi % 70 üzerinde olduğundan bu çalışmanın veri analizinin güvenirliliği sağlanmıştır. Ayrıca, bulguları daha etkili sunabilmek için öğrenci görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bundaki amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmada kullanılan testlere ilişkin analiz teknikleri tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo:3.10. Testlere Göre Kullanılan Analiz Teknikleri

Gruplar	Test	Gruplar Arası Analiz Tekniği
Deney / Kontrol	İngilizce Dinleme Ön Testi	Bağımsız örneklem t testi
	İngilizce Konuşma Ön Testi	
	İngilizce Okuma Ön Testi	
	İngilizce Yazma Ön Testi	
Deney / Kontrol	İngilizce Dinleme Son Testi	Bağımsız örneklem t testi
	İngilizce Konuşma Son Testi	
	İngilizce Okuma Son Testi	
	İngilizce Yazma Son Testi	
Deney	Basamaklı Öğretim Programı Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu	Tümevarımcı Analiz

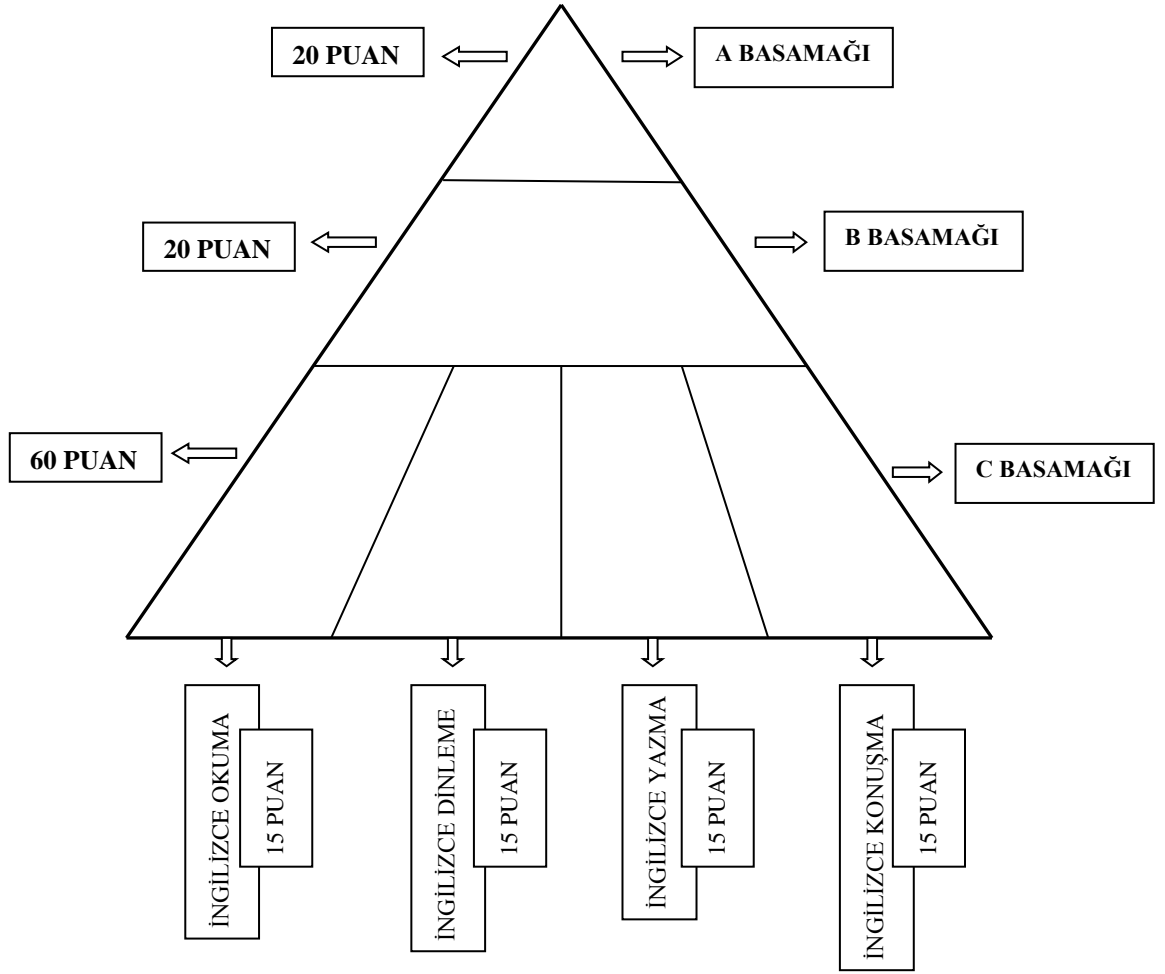
3.6. DeneY Grubunda Gerçekleştirilen Basamaklı Öğretim Programı Çalışmaları

Bu çalışmada 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde, 4 Şubat 2018 – 12 Nisan 2019 tarihleri arasında toplam 10 hafta, haftada altı saat olmak üzere 60 ders saatinde (48 saat uygulama; 12 saat ön ve son testler) basamaklı öğretim programı uygulaması yapılmıştır. Araştırma süresince yapılan tüm uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Yapılan öğretimin planlanmasında ilgili alan yazın kapsamlı şekilde incelenmiş ve uygulama süreci bu doğrultuda planlanmıştır. Bu kapsamda planlanan öğretimin özelliklerini ortaya koymak için basamaklı öğretim programı adımlarına yönelik bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Basamaklı öğretim programının planlama ve uygulamaya konulma aşamalarında bu programın geliştiricisi olan Kathie F. Nunley'in yazmış olduğu kitaplara yani birincil kaynaklara (Nunley, 2002, 2003c, 2003b, 2003a, 2004, 2006, 2011) ulaşılmıştır ve detaylı incelemeler yapılmıştır. Nunley'e (2004) göre derslerin basamaklı öğretim programına göre düzenlenmesinde üçgen ve elmas şekilli tasarımlar kullanılabilir (s. 49, 54). Her iki tasarım da C, B ve A basamaklarından oluşmaktadır. Dersin kapsamı ve yapılacak olan değerlendirme temel bilgiler üzerine yoğunlaşmaktaysa, öğrenme ve öğretme sürecinin büyük çoğunluğunun C basamağına ayrıldığı üçgen şekilli tasarım kullanılmalıdır. Üçgen şekilli tasarımda, C basamağı dersle ilgili temel bilgilerin edinilmesini içeren görevler içerir ve ders süresinin çoğunluğu bu basamağına ayrılır (Nunley, 2004, s. 49). Öğrenilen temel bilgilerin uygulamaya dönüştürülerek üzerine daha fazla pratik yapılmasını gerektiren teknoloji, fen bilimleri, tüketici bilimi, endüstriyel sanatlar, güzel sanatlar gibi derslerde elmas şekilli tasarım tercih edilmektedir (Nunley, 2004, s. 54). Elmas şekilli tasarımın özelliği, bilginin manipüle edilmesi üzerine odaklanan ve bilginin uygulamasına yönelik görevler içeren B basamağına daha fazla önem, puan ve vakit ayırmanın gerekli olmasıdır (Nunley, 2004, s. 54). Bu çalışmada, basamaklı öğretim programının uygulamasında üçgen şekilli tasarım kullanılmıştır. Nunley'in önerdiği üçgen şekilli tasarım, İngilizce dersinde dört temel dil becerilerinin öğretilmesinin uygulamasına uygun olacak ve becerilerin öğretimini ve öğrenilmesini kolaylaştıracak şekilde araştırmacı tarafından yeniden

şekillendirilmiştir. Üçgen şekilli tasarımın İngilizce dersinde uygulamasına yönelik yeniden belirlenen tasarımı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 3.2. Basamaklı öğretim Programının İngilizce Dersine Uyarlanması



Şekil 3.2'ye göre, temelde C, B ve A basamakları olmak üzere üç katmana ayrılan üçgen şekilli tasarımın C basamağı da kendi içinde dört alt basamağa ayrılmaktadır. Bu dört alt basamağa dilin dört temel becerileri olan İngilizce dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileriyle ilgili görevler yerleştirilmektedir. C basamağının toplam puan görevi 60 puandır ve her bir dil becerisiyle ilgili en az 15'er puanlık görevlerin tamamlanması gerekmektedir. En az 20 puan değerinde görevlerin tamamlanmasını gerektiren B basamağında, C basamağında elde edilen temel bilgilerin uygulanmasına ve manipüle edilmesine yönelik görevler yer

almaktadır. A basamağından elde edilmesi gereken puan değeri de 20 puandır ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren görevler içermektedir. B ve A basamaklarına doğru çıkıldıkça, basamak görevlerinin dil becerilerinin birbirini destekleyici nitelikte ve iç içe kullanımına sevk edici nitelikte olduğu görülmektedir.

C basamağının içerdiği görev sayısı diğer basamaklara göre fazladır. Ayrıca bu basamağın tamamlanması için ayrılan süre de diğer basamaklara nazaran daha fazladır. Öğrencilerin bu basamakta, ilgili İngilizce ders ünitesinde yer alan temel konulara ilişkin bilgileri basamak görevleri kanalıyla toplamaları ve öğrenmeleri gerekmektedir. Kelime, dilbilgisi, telaffuz ve kültürler arası olgular gibi alt beceriler, dilin dört temel becerisiyle yakın bağlantı halindedir ve dil becerilerinin geliştirilmesine ve etkin kullanılmasına büyük katkı sağlamaktadır (Hinkel, 2001; Richards ve Rodgers, 2001). Bu alt dil becerilerine yönelik temel bilgilerin elde edilmesine olanak sağlayan görevler C basamağında bulunmaktadır. C basamağındaki görevler vasıtasıyla temel bilgilerin iyi özümsemesi, öğrencilerin B ve A basamağındaki görevleri yerine getirebilmeleri için büyük önem taşımaktadır. C basamağının dört alt basamağa ayrılarak, dil becerilerine yönelik hazırlanan görevlerin ayrılmış beceriler (segregated skills) şeklinde yer alması, üst basamaklardaki görevlerin bütünleşik becerilerin (integrated skills) kullanımını gerektirecek şekilde tamamlanmalarına zemin hazırlamaktadır. Basamaklı öğretim programının İngilizce dersine uyarlanan bu üçgen şekilli yeni tasarım Harmer'in ayrılmış ve bütünleşik becerilerin kullanımına yönelik görüşleriyle örtüşmektedir. Harmer'a (1999) göre, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenin öncelikle dil becerilerine yönelik aktiviteleri ayrılmış şekilde sunması becerilerin ilerleyen aşamalarda bütünleşik şekilde kullanılabilmesine zemin hazırlar. Örneğin, bir etkinlikte öğretmenin önerdiği bir metnin okunması yer alırken başka bir etkinlikte de arkadaşını konsere ya da tiyatroya yazılı ya da sözlü şekilde davet etme etkinliği yer alır. Öğrenci, başka bir konuyla ilgili dinleme aktivitesi yapabilir. Başka bir etkinlikte öğrenciler okuduğu metinden öğrendiklerini veya konser ve tiyatrodan edindikleri izlenimleri yazarlar. İlerleyen aşamalarda, öğrencilerin birbirleriyle okudukları veya yazdıkları konularla ilgili birbirleriyle iletişim kurmaları ve tartışma yapmaları istenebilir. Konuşma becerisini gerçekleştirebilmek için okuma, dinleme veya yazma becerilerine ilişkin etkinlikleri yapmış olmaları gerekebilir. Ya da

öğrencilerden okudukları, dinledikleri veya tartıştıkları konuya ilişkin yazı yazmaları istenebilir (Harmer, 1999, s. 52'den aktaran Keçira ve Shllaku, 2014). Görüldüğü gibi ilk başlarda ayrılmış beceriler şeklinde yerine getirilen etkinlikler ilerleyen aşamalarda bütünleşik becerilerin kullanımını gerektiren etkinliklere dönüşmektedir.

Bu çalışmada deney grubundaki öğretim, yukarıda detaylı şekilde açıklanan basamaklı öğretim programının İngilizce dersine uyarlanan üçgen şekilli tasarımına göre gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda adlı İngilizce öğretim programının “Celebrations” temalı 6. ünitesi ile “Dreams” temalı 7. ünitesindeki dil becerilerine yönelik kazanımlar doğrultusunda basamaklı öğretim programın görevleri hazırlanmıştır. Basamaklı öğretim programında yer alan görevler, Milli Eğitim Bakanlığı'nca 7. sınıflarda İngilizce ders kitabı olarak kabul edilen Erdem, Balcı ve Özdil, (2018) tarafından hazırlanan “Let's Learn English” ve Kandilci, (2018) tarafından hazırlanan “Moonlight English Course 7 Student's Book” adlı ders kitabından ve yine bakanlıkça tavsiye edilmiş yardımcı kitaplardan faydalanılarak oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından temin edilen diğer İngilizce kaynaklardan yararlanılmıştır ve bu kaynaklar sınıf ortamında öğrencilerin kullanabilmeleri için hazır tutulmuştur. Öğrencilerin görevleri yerine getirirken ihtiyacı olabilecek diğer araç gereçler ve kırtasiye malzemeleri de öğretmen tarafından temin edilmiştir. Çünkü öğrencinin ihtiyacı olan yardımcı malzemelerin sınıf ortamında öğrenci kullanımına sunulması görevlerin daha rahat, eksiksiz ve neşeli bir ortamda gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Nunley'e (1996; 2002, 2004, 2011) göre öğretmen sınıfta öğrencilerin kullanımına sunmak üzere çeşitli materyal, araç gereç ve kaynak kitapları temin etmelidir.

Üniteler basamaklı öğretim programı çerçevesinde düzenlenirken, “günlük metod (daily method)” ve “geleneksel metod (traditional method)” olmak üzere iki türlü basamaklı öğretim program formatı kullanılmaktadır (Nunley, 2002, s. 9, 11). Günlük metodda, öğrencilerin ilgili ünite boyunca tamamlamaları gereken görevler farklı günlere paylaştırılarak görev seçenekleri sınırlandırılmaktadır. Öğrenciler o gün sunulan sınırlı sayıda görev listesi içinden elde etmek istediği puan miktarına ve yapmak istediği görev türüne göre seçimler yapmaktadır. Yani C basamağındaki toplam görevler 4 farklı güne, B basamağındaki görevler 3 farklı güne, A basamağındaki görevler ise 2 farklı güne yayılabilmektedir. Geleneksel metodda ise,

üniteyle ilgili belirlenen görevler günlere yayılmadan sırasıyla C, B ve A basamaklarına yerleştirilmektedir. Burada her bir basamağın tamamlama süresi bulunmaktadır. Öğrenciye çoklu seçenek halinde sunulan görev listesi içinden öğrenci elde etmek istediği puan türüne göre istediği görevi ilgili basamağın tamamlama süresi içinde tamamlamaktadır. Günlük metotta, öğrencilerin görev seçimi ve zaman yönetimi algıları öğretmenin belirlediği günler ve görevler çerçevesinde sınırlandırılmaktadır. Geleneksel metotta, görev seçimi ve hangi gün hangi görevin yapılacağı ve ne sürede tamamlanacağına ilişkin kontrol öğrencinin kendisine bırakılmaktadır. Bu çalışmada, dört temel dil becerilerine ilişkin farklı görevlerin bulunması ve öğrencinin istediği dil becerisinden başlamak suretiyle ilgilendiği görevleri yapabilmesi ve zaman yönetimine kendilerinin karar vermelerine olanak tanınması açısından basamaklı öğretim programının “geleneksel metodu” kullanılmıştır.

Bu doğrultuda, ünitelerle ilgili kapsamlı araştırmalar yapılarak C, B ve A basamağı görevleri belirlenmiştir. Belirlenen görevlerin zorluk derecesi, kolaylık derecesi ve ortalama tamamlama süresine göre puan değerleri belirlenmiştir. Bu çalışmada C basamağının toplam puan görevi 60, B basamağının toplam puan görevi 20, A basamağının toplam puan görevi 20 olarak belirlenmiştir. C basamağı kendi içinde dört kategoriye ayrılmış ve her bir kategoriye İngilizce okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilgili görevler yerleştirilmiştir. Öğrencilere özellikle C basamağında sunulan görevler dört temel dil becerisinin her biri için ayrı puan görevleri altında ve ayrılmış beceriler (segregated skills) şeklinde verilmiştir. Öğrencilerin her bir dil becerisiyle ilgili görevlerden almaları gereken asgari puan 15 olarak belirlenmiştir. Öğrenciler her bir dil becerisiyle ilgili görevlerden 15'er puan toplayarak C basamağının tamamlanması ve B basamağına geçme hakkı elde edebilmesi için gerekli olan 60 puanı elde etmiş olmaktadır. B ve A basamağındaki görevler daha üst düzey becerileri kapsadığı için bu basamaklardaki görevler öğrencilere çoğunlukla bütünleştirilmiş beceriler (integrated skills) şeklinde sunulmuştur. Basamaklı öğretim programı görevler listesi Ek-11 ve Ek-12'de sunulmaktadır.

Sınıf içi etkileşimi hızlandırması ve öğrencilerin hangi dil becerisindeki hangi görevi yaptığının tespit edilebilmesi için görevlere “kodlama” yapılmıştır. Görev

kodlama sistemi, öğrencinin görevi seçmesi, öğretmene seçtiği görevle ilgili soru sorabilmesi, görevle ilgili materyali bulabilmesi, öğretmenin ve öğrencinin görevle ilgili değerlendirme yapabilmesinde büyük kolaylık sağlamaktadır. Görev kodlama sisteminin içinde, basamağın adı, dil becerisinin adı ve görevin numarası gibi bilgilere yer verilmiştir. Yapılan kodlama sistemine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur;

CR1. : C Basamağı, reading (okuma) becerisiyle ilgili 1. görev

CR2. : C Basamağı, reading (okuma) becerisiyle ilgili 2. görev

CL1. : C Basamağı, listening (dinleme) becerisiyle ilgili 1. görev

CL2. : C Basamağı, listening (dinleme) becerisiyle ilgili 2. görev

CW1. : C Basamağı, writing (yazma) becerisiyle ilgili 1. görev

CW2. : C Basamağı, writing (yazma) becerisiyle ilgili 2. görev

CS1. : C Basamağı, speaking (konuşma) becerisiyle ilgili 1. görev

CS2. : C Basamağı, speaking (konuşma) becerisiyle ilgili 2. görev

B1. : B Basamağı 1. görev

B2. : B Basamağı 2. görev

A1. : A Basamağı 1. görev

A2. : A Basamağı 2. Görev

ÖGCR1: Öğrenci görevi C basamağı, reading (okuma) becerisiyle ilgili görev

ÖGB1: Öğrenci görevi B basamağı 1. görev

Görevlerin kodlanması, öğrencilerin kendilerini değerlendirirken kullandıkları “görev değerlendirme rubriğine” görevin uzun uzun adını yazmaktansa sadece kodunu yazarak zaman ve kâğıt tasarrufu kazanmalarını sağlamaktadır. Görev değerlendirme rubriği örnekleri Ek-8’de yer almaktadır. Öğrenciler seçtikleri görevi tamamladıktan sonra, görev değerlendirme rubriğini kullanarak ve ilgili görevin puan değerini temel alarak sergiledikleri performans doğrultusunda kendilerini değerlendirmişlerdir. Öğrenci değerlendirmesini tamamladıktan sonra, her öğrenci tamamlamış olduğu her bir görev sonrası öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenciler seçtikleri göreve başlamadan önce neden o görevi seçtikleriyle ilgili kısa bir sözlü açıklamada bulunmuşlardır. Genellikle bu sözlü savunmaların İngilizce yapılmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenin tamamlanan görevlere ilişkin nihai değerlendirmesi, görevler tamamlandıktan sonra yapılan İngilizce sözlü

savunma sonrasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, ilgili basamağın gerektirdiği asgari toplam puan karşılığında görev tamamlayan öğrenciler bir üst basamağa geçmişlerdir. Tamamlayamayan öğrenciler buldukları basamaktaki görevleri yapmaya devam etmişlerdir. Değerlendirmeler esnasında yapılan İngilizce sözlü savunmalar, bazen öğrenciyle öğretmen arasında diyalog kurma ve soru cevap şeklinde bazen de sınıftaki arkadaşlarına sunum yapma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çünkü sözlü savunmalar öğretmenin öğrenciyi değerlendirirken ilgili konuyu anlayıp anlamadığı yargısına varmada büyük kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenle gerçekleştirilen kısa bir diyalog öğrencilerin gerçekten öğrenip öğrenmediğini ortaya çıkarmaktadır (Nunley, 2004, s. 23). Her öğrenci, gerçekleştirdiği her bir görev için bazen bireysel bazen de grupla olmak üzere, ilgili değerlendirme rubriğinde yer alan kriterler temel alınarak İngilizce sözlü savunma şeklinde değerlendirilmiştir. Nunley (1996) sözlü savunma esnasında üzerinde ilgili göreve ilişkin değerlendirme kriterleri yer alan basit rubrikler kullandığını belirtmiştir. Bu rubrikler küçük kartlar şeklindedir ve öğretmen değerlendirme esnasında üzerinde notlar da alabilmektedir. Ayrıca öğrenciye öğrenme sürecinde ve değerlendirme esnasında yol gösterici olabilmektedir. Görevlere ilişkin yapılan değerlendirmelerde öğretmen öğrenciye görevden ne öğrendiğini İngilizce olarak kısaca anlatmasını istemiştir. Sonrasında kısa İngilizce sorular sorarak gerekli bilgileri öğrenip öğrenmediğini tespit etmeye çalışmıştır. Örneğin, kelime kartı hazırlama görevi yapan bir öğrenciye değerlendirme esnasında kelimelerin anlamları sorulmuştur. İlgili kelimeyi İngilizce cümle içinde kullanması istenmiştir.

Basamaklı öğretim programı uygulama esnasında öğretmen sınıfta sürekli mobil halde bulunmaktadır. Bu uygulamada öğretmen sandalyeyi sürekli yanında taşıyarak her öğrencinin yanında vakit geçirmiş ve görevler hakkında sürekli İngilizce konuşmalar gerçekleştirmiştir. Tamamlanan görevlerin değerlendirilmesi haricinde, öğretmen sürekli sınıfta dolaşarak, her bir öğrenciyle yapmakta olduğu görevlere ilişkin İngilizce sorular sorarak, yönlendirmeler yaparak görevlerin tamamlanmasına, öğrencilerin görevleri özümsemelerine ve öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunmuştur. Yani öğretmen uygulama esnasında sınıfta öğrencileri rahatlatıcı, yönlendirici, cesaretlendirici, rehber ve değerlendirmeci görevlerini üstlenmiştir. Öğretmenin her bir öğrenciyle tek tek ilgilenmesi,

yönlendirmesi ve değerlendirmeler yapması öğretmenin sınıfta sürekli aktif olmasına neden olmaktadır. Bu uygulamada öğretmen zaman yönetimini çok iyi ayarlamış ve her öğrenciye eşit miktarda vakit ayırmaya özen göstermiştir. Bu uygulamada öğretmen teneffüs vakitlerinde de sınıfta bulunarak görevlerine devam eden öğrencilerle ilgilenmiş ve değerlendirmeler yapmıştır.

Deney grubunda uygulanan basamaklı öğretim programı için ayrılan süre Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo-3.11: Basamaklı Öğretim Programı Uygulama Süreleri

Basamaklar	Süre
6. Ünite C Basamağı	40+40+40+40+40+40+40+40+40+40
6. Ünite B Basamağı	40+40+40+40+40+40+40
6. Ünite A Basamağı	40+40+40+40+40+40+40
7. Ünite C Basamağı	40+40+40+40+40+40+40+40+40+40
7. Ünite B Basamağı	40+40+40+40+40+40+40
7. Ünite A Basamağı	40+40+40+40+40+40+40

Tablo 3.11'e göre, basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanması, 6. ünite C basamağı 10 ders saati, B basamağı 7 ders saati, A basamağı 7 ders saati; 7. ünite C basamağı 10 ders saati, B basamağı 7 ders saati, A basamağı 7 ders saati olmak üzere toplam 48 saat sürmüştür. Tablodan ve açıklamalardan görüldüğü üzere en çok ders saati C basamağına ayrılmıştır. Çünkü C basamağındaki görev sayısı diğer basamaklara göre fazladır. Fakat her bir görevin içeriği ve tamamlama süresi B ve A basamaktaki görevlere nazaran daha azdır. Bu şekilde yukarıdaki ders saatlerinin basamaklara göre dağıtılması uygulama açısından işlevsel olmuştur. Tüm basamaklardaki görevler öğrencilere seçmeli olarak sunulmuştur fakat ünite başlangıçlarında ünite ile ilgili çok temel görülen ve öğretmenin anlatması gereken bazı konular her öğrencinin dinlemesi ve not alması şeklinde zorunlu görev olarak sunulmuştur. Nunley'e (2011) göre öğretmen ünite ile ilgili bazı temel bilgileri basamaklı öğretim uygulamasına geçmeden önce anlatıp öğrencilerden dinlemelerini ve notlar almalarını isteyebilmektedir. Öğrencilerin dinleme görevlerini tamamlayabilmeleri için sınıf ortamında dört adet dizüstü bilgisayar ve ilgili ses

donanımları hazır bulundurulmuştur. Ayrıca, uygulama boyunca araştırmacının belirlediği görevlerin dışında öğrencilerin öğretmene danışarak kendi belirledikleri görevler de olmuştur. Nunley'e (2004) göre öğrenciler de öğretmenle istişare halinde bulunarak öğretmenin belirlediği görevler dışında kendi yapmak istedikleri tarzda görevler belirleyip ekleyebilirler. Bu şekilde 4 öğrenci 6. ünite C basamağı için 4 görev, 7. ünite C basamağı için 3 öğrenci 3 görev; B basamağı için 1 öğrenci 1 görev ve A basamağı için 1 öğrenci 1 görevi öğretmen kontrolünde belirlemiştir. Her tamamlanan görev ve değerlendirme sonrasında ilgili etkinliklerin fotoğrafları çekilmiştir ve fotoğraflarından bazıları Ek-19'da sunulmuştur.

3.7. Kontrol Grubu

Kontrol grubunda İngilizce dil becerilerine yönelik dersler, okulun 7. sınıflar İngilizce dersi için kullandığı Let's Learn English kitabındaki sıralamaya göre; önce üniteye giriş etkinlikleri, İngilizce okuma etkinlikleri, İngilizce dinleme etkinlikleri, İngilizce konuşma etkinlikleri, tekrardan İngilizce okuma etkinlikleri, İngilizce yazma etkinlikleri, İngilizce eğlence etkinlikleri ve son olarak tüm becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren proje etkinlikleri şeklinde işlenmiştir. Bu etkinlikler, MEB (2018) tarafından ilkökul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar için hazırlanmış olan İngilizce dersi öğretim programının 7. sınıflar için önerdiği yöntem ve tekniklerle uygulanmıştır. Drama, tahmin etme, boşluk doldurma, etiketleme, eşleştirme, soru cevap, yeniden sıraya koyma, hikâye anlatımı ve doğru yanlış soruları cevaplama gibi etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca, sınıfta mevcut olan akıllı tahtadan web tabanlı Okulistik, Eğitim Bilişim Ağı gibi İngilizce uygulamalar üzerinden de ünitelerle ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Kontrol grubunda yapılan etkinliklerde tüm sınıftaki öğrenciler aynı anda aynı dil becerisine yönelik etkinlikler yapmışlardır. Örneğin dinleme becerisini geliştirmek için İngilizce şarkı dinleme etkinliğinde tüm sınıf aynı anda aynı şarkıyı dinlemiştir. Bunların yanı sıra, daha önceki İngilizce derslerinde alışlagelmiş olduğu üzere, ünitelerle ilgili test çözme etkinliklerine yer verilmiştir. Test uygulamaları öğrencilerin hâlihazırda sahip olduğu test kitaplarından ve web tabanlı interaktif programlardan yapılmıştır.

Kontrol grubunda 6. ünite (celebrations) için 24 ders saati, 7. ünite (dreams) için 24 ders saati olmak üzere toplam 48 saat İngilizce dersi yapılmıştır. 6. ünite

üniteye giriş etkinlikleri için 1 saat, İngilizce okuma beceri etkinlikleri için 5 saat, İngilizce dinleme, konuşma ve yazma becerileri etkinlikleri için 4'er saat, eğlence etkinlikleri için 2 saat, proje etkinliği için 4 saat süre ayrılmıştır. 6. ünite etkinlikleri için ayrılan süre 7. ünite için de aynı şekilde belirlenmiştir. İngilizce okuma becerilerine 5 saat süre ayrılmasının nedeni her iki ünitenin de İngilizce okuma becerilerine yönelik etkinliklere daha çok ağırlık vermesi ile ilgilidir. Ders kitabındaki ilgili ünitelerde yer alan etkinlik sıralaması; üniteye giriş etkinlikleri (Let's start!), okuma etkinlikleri (Let's read!), dinleme etkinlikleri (Let's listen!), konuşma etkinlikleri (Let's speak!), tekrar okuma etkinlikleri (Let's read), yazma etkinlikleri (Let's write), eğlence etkinlikleri (Let's have fun!), proje etkinlikleri (Let's make project!) şeklindedir. 7. sınıf İngilizce öğretim programında (MEB, 2018) İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine öncelik verilirken, ilgili ders kitabında okuma becerilerine yönelik etkinliklerin diğer becerilere yönelik etkinliklere nazaran daha fazla olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda İngilizce okuma testi, İngilizce dinleme testi, İngilizce yazma testi, İngilizce konuşma testi ön test ve son testleri uygulanmış, bunun dışında grup üzerinde herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, denencelerin sınanmasına ve araştırma sorusuna yönelik toplanan verilerin çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi “Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB’in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce dinleme testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” şeklinde idi.

Deney grubunun İngilizce dinleme testi ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo-4.1: Deney Grubunun İngilizce Dinleme Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	35	11.40	5.80	34	11.04	.000
Son Test	35	25.77	5.97			

Deney grubunun İngilizce dinleme testi ön test puan ortalaması 11.40 (S= 5.80), son test ise 25.77’dir (S= 5.97). Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 14.37 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(34)=11.04$, $p=.000$]. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dinleme testi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunun İngilizce dinleme testi ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo-4.2: Kontrol Grubunun İngilizce Dinleme Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	34	11.11	6.73	33	7.81	.000
Son Test	34	25.14	7.13			

Kontrol grubunun İngilizce dinleme testi ön test puan ortalaması 11.11 (S= 6.73), son test ise 25.14'tür (S= 7.13). Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 14.03 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(33)=7.81$, $p=.000$]. Buna göre, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dinleme testi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Grupların son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için ilişkisiz gruplar t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.3'de gösterilmiştir.

Tablo-4.3: İngilizce Dinleme Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	25.77	5.97	67	.394	.694
Kontrol	34	25.14	7.13			

Deney grubunun İngilizce dinleme testi son test puan ortalaması 25.77 (S=5.97), kontrol grubunun ise 25.14'tür (S=7.13). İki grubun son test puan ortalamaları arasında .63 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(67)=.394$, $p=.694$]. Araştırmada, basamaklı öğretim programının deney grubu İngilizce dinleme becerisi üzerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB’in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce konuşma testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” şeklinde idi.

Deney grubunun İngilizce konuşma testi ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo-4.4: Deney Grubunun İngilizce Konuşma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	35	10.76	2.75	34	12.75	.000
Son Test	35	17.73	5.36			

Deney grubunun İngilizce konuşma testi ön test puan ortalaması 10.76 (S= 2.75), son test ise 17.73’tür (S= 5.36). Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 6.97 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(34)=12.75$, $p=.000$]. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce konuşma testi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunun İngilizce konuşma testi ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo-4.5: Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	34	10.81	2.63	33	8.09	.000
Son Test	34	12.18	3.04			

Kontrol grubunun İngilizce konuşma testi ön test puan ortalaması 10.81 (S= 2.63), son test ise 12.18'dir (S= 3.04). Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 1.37 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(33)=8.09$, $p=.000$]. Buna göre, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce konuşma testi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Grupların son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için ilişkisiz gruplar t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo-4.6: İngilizce Konuşma Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	17.73	5.36	67	5.30	.000
Kontrol	34	12.18	3.04			

Deney grubunun İngilizce konuşma testi son test puan ortalaması 17.73 (S=5.36), kontrol grubunun ise 12.18'dir (S=3.04). Deney grubundaki öğrencilerin ortalaması kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasından 5.55 puan fazladır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(67)=5.30$, $p=.000$, $\eta^2=.29$]. Araştırmada, basamaklı öğretim programının İngilizce konuşma becerisini kontrol grubuna kıyasla deney grubunda anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eta-kare değeri incelendiğinde basamaklı öğretim programının İngilizce konuşma becerisi üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB’in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce okuma testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” şeklinde idi.

Deney grubunun İngilizce okuma testi ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo-4.7: Deney Grubunun İngilizce Okuma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	35	10.54	5.15	34	6.09	.000
Son Test	35	17.28	4.65			

Deney grubunun İngilizce okuma testi ön test puan ortalaması 10.54 (S= 5.15), son test ise 17.28'dir (S= 4.65). Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 6.74 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(34)=6.09$, $p=.000$]. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma testi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunun İngilizce okuma testi ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo-4.8: Kontrol Grubunun İngilizce Okuma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	34	12.67	4.94	33	2.27	.030
Son Test	34	15.85	5.82			

Kontrol grubunun İngilizce okuma testi ön test puan ortalaması 12.67 (S= 4.94), son test ise 15.85'dir (S= 5.82). Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 3.18 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(33)=2.27$, $p=.030$]. Buna göre, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma testi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Grupların son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için ilişkisiz gruplar t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo-4.9: İngilizce Okuma Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	17.28	4.65	67	1.239	.220
Kontrol	34	15.85	4.94			

Deney grubunun İngilizce okuma testi son test puan ortalaması 17.28 (S=4.65), kontrol grubunun ise 15.85'dir (S=4.94). İki grubun son test puan ortalamaları arasında 1.43 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(67)=1.239$, $p=.220$]. Araştırmada, basamaklı öğretim programının deney grubu İngilizce okuma becerisi üzerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi “Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB’in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce yazma becerileri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” şeklinde idi.

Deney grubunun İngilizce yazma testi ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo-4.10: Deney Grubunun İngilizce Yazma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	35	18.22	10.99	34	10.82	.000
Son Test	35	32.87	7.78			

Deney grubunun İngilizce yazma testi ön test puan ortalaması 18.22 (S= 10.99), son test ise 32.87'dir (S= 7.78). Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 14.65 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(34)=10.82$, $p=.000$]. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma testi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunun İngilizce yazma testi ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo-4.11: Kontrol Grubunun İngilizce Yazma Testi Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	34	18.52	8.95	33	6.19	.000
Son Test	34	28.95	11.77			

Kontrol grubunun İngilizce yazma testi ön test puan ortalaması 18.52 (S= 8.95), son test ise 28.95'dir (S= 11.77). Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında 10.43 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(33)=6.19$, $p=.000$]. Buna göre, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma testi başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Grupların son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için ilişkisiz gruplar t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo-4.12: İngilizce Yazma Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	35	32.87	10.99	67	1.431	.157
Kontrol	34	28.95	11.77			

Deney grubunun İngilizce yazma testi son test puan ortalaması 32.87 (S=10.99), kontrol grubunun ise 28.95'dir (S=11.77). İki grubun son test puan ortalamaları arasında 3.92 puan fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(67)=1.431$, $p=.157$]. Araştırmada, basamaklı öğretim programının deney grubu İngilizce yazma becerisi üzerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu “Öğrencilerin basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde idi. Bu soruyu cevaplamak için deney grubundan 35 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrenci görüşleri; uygulamaya ilişkin görüşler, basamaklara ilişkin görüşler, seçmeli görevlere ilişkin görüşler, dil becerilerine ilişkin görüşler, basamaklı öğretim programı ile işlenen İngilizce dersinin önceki İngilizce dersinden farkı, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal değerler olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Öğrenci görüşleri ana ve alt temalar eşliğinde sırasıyla sunulmuştur. Doğrudan öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir.

4.5.1. Uygulamaya İlişkin Görüşler

Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo-4.13: Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f
Uygulamaya İlişkin Görüşler	Basamaklı öğretim programı uygulama sürecinde kendi öğrenme sorumluluğumu aldığımı düşünüyorum.	29
	Basamaklı öğretim programı uygulaması ile İngilizce öğrenmekten keyif alıyorum.	28
	Basamaklı öğretim programı ile öğretme öğrenme sürecinde aktif rol aldığımı düşünüyorum.	28
	Basamaklı öğretim programı uygulaması ile İngilizce dersine yönelik ilgi ve motivasyonumun arttığını düşünüyorum.	24
	Basamaklı öğretim programı uygulamasının gürültüye neden olduğunu düşünüyorum.	5

Tablo 4.13 incelendiğinde, yirmi dokuz öğrenci “öğrenme sorumluluğunu üstlendiğini”, yirmi sekiz öğrenci “İngilizce öğrenmekten keyif aldığını”, yirmi sekiz öğrenci “öğretme öğrenme sürecinde aktif rol aldığını”, yirmi dört öğrenci “ilgi ve motivasyonunun arttığını”, beş öğrenci de “öğrenme ortamının gürültülü olduğunu” belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak basamaklı öğretim programının İngilizce öğrenme öğretme ortamlarını pozitif yönde etkilediği ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına zemin hazırladığı söylenebilir. Aşağıda bulgularla ilgili doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

“...Çünkü yaparken çok eğleniyorum ve İngilizceyi daha iyi anlıyorum ve bu sayede İngilizce bana çok daha eğlenceli gelmeye başladı...” (Öğrenci 3)

“...Biraz uğraştırıcı olsa da eğlenceli ve öğreticiydi...” (Öğrenci 2)

“...Diğer İngilizce dersine göre daha zevkli geçiyor. İngilizce dersini daha çok sevmeye başladım...” (Öğrenci 31)

“...Zevkli geçiyor İngilizce dersi ve öğreniyorum etkinlik yaparak...” (Öğrenci 36)

“...Kendi öğrenmemin sorumluluğumu aldım çünkü öğretmen tavsiye veriyor ve oto-kontrolün bende olduğunu düşünüyorum. Ama İngilizce dersinde gürültü oluyor ve dersi çok kaynatıyorlar. O yüzden derse odaklanmak bazen olmak çok zor oluyor...” (Öğrenci 4)

“...Çünkü ben İngilizceden nefret eden bir insandım. Şimdi tüm kontrol elimde. Hem zamanında yapmasam bile öğretmenim anlayışla karşılıyor...” (Öğrenci 6)

“...Çok iyi anladığımı ve öğrendiğimi düşünüyorum çünkü sorumluluğun bende olduğu için ve sorumluluğumu yaptığım için...” (Öğrenci 10)

“...Ben sorumluluğumu aldığımı düşünüyorum. Çünkü illaki bir gün yapıyorum...” (Öğrenci 11)

“...Evet düşünüyorum çünkü öğretmen öğretmeden kendimiz bir şeyler yapabilir ve öğrenebiliriz. Öğrendik de...” (Öğrenci 21)

“...Çünkü öğretmen öğretmeden de kendimizin bir şeyler yapabilir ve öğrenebileceğimizi anladım...” (Öğrenci 23)

“...Sorumluluk bizdeydi çünkü istemeseydik hiçbir görevi yapmayabilirdik. Ama çoğumuz zevkli bulduk bu yüzden kendi isteğimizle yaptık...” (Öğrenci 32)

“...Motivasyonumu olumlu etkiledi. Çünkü dersler eğlenceli ve zevkli geçiyor...” (Öğrenci 2)

“...İngilizceye karşı bakış açımın çok değiştiğini düşünüyorum ve motivasyonum İngilizceye karşı çok değişti ve ben bu durumdan çok mutluyum...”(Öğrenci 3)

“...Artık İngilizce dersi daha eğlenceli geçiyor bence. İngilizce dersinde eğlenmem de İngilizceye olan sevgi ve ilgimi artırıyor. Kendimi daha motive edilmiş ve başarılı hissediyorum...” (Öğrenci 7)

“...İngilizceyi önceden sevme ve öğrenmeyi gereksiz buluyordum. Ama bu etkinlikler benim bakış açımı değiştirdi...” (Öğrenci 12)

“...Olumlu etkiledi çünkü hayatımda hiç bu kadar kendime güvenerek İngilizce etkinlik yapmadım...”(Öğrenci 21)

4.5.2. Basamaklara İlişkin Görüşler

Öğrencilerin basamaklara ilişkin görüşleri Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo-4.14: Öğrencilerin Basamaklara İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f
Basamaklara İlişkin Görüşler	Daha az görev içerdiği için A basamağı ilgimi çekti.	6
	Seçenek fazla olduğu için C basamağı daha çok ilgimi çekti.	5
	Kolay ve öğretici olduğu için C basamağı daha çok ilgimi çekti.	4
	Renginden dolayı C basamağı daha çok ilgimi çekti.	4
	Dil becerileri ayrı olduğu için C basamağı daha çok ilgimi çekti.	4
	Tüm basamaklar ilgimi çekti.	3
	Renginden dolayı A basamağı daha çok ilgimi çekti.	3
	Renginden dolayı B basamağı daha çok ilgimi çekti.	2
	Puan değeri yüksek olduğu için C basamağı ilgimi çekti.	2
	Orta düzeyde olduğu için B basamağı daha çok ilgimi çekti.	1
Hiçbir basamak ilgimi çekmedi.	1	

Tablo 4.14'deki frekans dağılımı incelendiğinde, on dokuz öğrenci “C basamağının” dokuz öğrenci “A basamağının”, üç öğrenci “B basamağının” daha çok ilgilerini çektiğini belirtmiştir. “Tüm basamaklar ilgimi çekti.” diyen üç öğrenci, “Hiçbir basamak ilgimi çekmedi.” diyen bir öğrenci bulunmaktadır. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin en çok ilgisini çeken basamağın C basamağı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin basamaklara bakış açılarını basamağın rengi, fazla görev içerip içermemesi, basamağın puan değeri gibi faktörlerin belirlediği görülmektedir. Aşağıda bulgularla ilgili doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

“...Öğretmenim renkli kağıtları çok seviyorum. Özellikle sarı rengi çok severim. Kağıtlara baktıkça içim açılıyor...” (Öğrenci 23)

“...C basamağını daha çok seviyorum çünkü daha çok seçebiliyorum ve rengini seviyorum...” (Öğrenci 6)

“...C basamağı çünkü dinleme, okuma, yazma, konuşma bölümleri İngilizce öğrenimimiz daha geliştirdiğini düşünüyorum...” (Öğrenci 29)

“...C çünkü çok uzun ve öğretici...” (Öğrenci 4)

“...C basamağı daha çok ilgimi çekti. Çünkü daha fazla etkinlik yaptık o yüzden C basamağı daha çok ilgimi çekti...” (Öğrenci 33)

“...A basamağı çünkü bir tane yaptığımız için daha güzel etkinlikler oluyor. Daha çok puan alıyoruz...” (Öğrenci 17)

“...A çünkü tek görev seçiyoruz...” (Öğrenci 1)

4.5.3. Seçmeli Görevlere İlişkin Görüşler

Öğrencilerin seçmeli görevlere ilişkin görüşleri Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo-4.15: Öğrencilerin Seçmeli Görevlere İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f
	Yaptığım görevlerin öğretmen tarafından adaletli şekilde değerlendirildiğini düşünüyorum.	29
	Seçtiğim görevleri benimseyerek yaptım.	24
	Yaptığım görevleri dürüst bir şekilde puanladığımı düşünüyorum.	19
	A basamağının görevlerini yaparken zorlandım.	14
	Daha öğretici olduğunu düşündüğüm görevleri seçtim.	12

Seçmeli Görevlere İlişkin Görüşler	Seçtiğim görevleri diğerlerine göre daha kolay olduğu için tercih ettim.	11
	Daha eğlenceli olduğunu düşündüğüm görevleri seçtim.	9
	Kendi öğrenme tarzıma uygun olan etkinlikleri seçtim.	8
	Seçtiğim hiçbir görevi yaparken zorlanmadım.	6
	C basamağının görevlerini yaparken zorlandım.	5
	B basamağının görevlerini yaparken zorlandım.	5
	Seçtiğim tüm görevleri yaparken zorlandım.	5
	Daha kısa sürede tamamlanabilen görevleri seçtim.	3
	Çok fazla seçenek olduğu için görev seçmede kararsız kaldım.	2
	Seçenek sayısı az olduğu için görev seçmede zorlandım.	2
	Orta güçlükte olduğunu düşündüğüm görevleri seçtim.	2
	Hayal gücümü geliştiren görevleri seçtim.	2
	Daha çok puana sahip görevleri seçtim.	2
	Daha az yazma etkinliği içeren görevleri seçtim	1
Slayt hazırlama etkinliği içermeyen görevleri seçtim.	1	

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu yaptığı görevlerin öğretmen tarafından adaletli şekilde değerlendirildiğini düşünmektedir. Yirmi dört öğrenci seçtiği tüm görevleri benimseyerek yaptığını belirtmiştir. Görev seçmede, on iki öğrenci “daha öğretici”, on bir öğrenci “daha kolay”, dokuz öğrenci “daha eğlenceli” sekiz öğrenci de “öğrenme tarzına uygun” kriterlerini göz önünde bulundurmuştur. Öğrencilerin en çok zorlandıkları görevler A basamağı görevleridir. Çok az öğrenci “daha çok puan değerine sahip”, “daha az yazma etkinliği içeren, “slayt hazırlama etkinliği içermeyen” görevleri seçmiştir. Aşağıda bulgularla ilgili doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

“...A basamağının etkinliklerini yaparken zorlandım. Diğer etkinliklere göre daha zor ve uğraştırıcı olduğu için zorlandım...” (Öğrenci 2)

“...A basamağının görevleri çok zordu bana göre...” (Öğrenci 18)

“...C basamağı görevleri zor geldi çünkü fazla ve uzun...” (Öğrenci 31)

“...Evet ne yapmak istiyorsam onu seçiyorum. Dilediğim gibi yapıyorum. Hem daha çabuk öğreniyorum...”(Öğrenci 6)

“...Evet, görevler çok uygun ve seçtiğim görevleri benimseyerek yaptım çünkü zevkli ve bir şeyler öğreniyorsun...”(Öğrenci 10)

“...Evet, hem de çok benimsedim çünkü o görev bana verildi ve ben tercih ettim...”(Öğrenci 22)

“...Diğer etkinlikler o seçtiğime göre daha yani bir tık daha zor olduğu için...”(Öğrenci 1)

“...Kolay olduğu için ve kendim yapabileceğim için o görevi seçmişimdir...”(Öğrenci 8)

“...Eğlenceli olması, basit ile zorun ortasında olması, hangisi İngilizceyi daha çok geliştirir ona göre seçtim...”(Öğrenci 26)

“...Yaptığım göreve özendim ve uygun puan verdim...” (Öğrenci 20)

“...Güzel oldu. Kendime çok dürüstçe puanlar verdim. Öğretmenimiz de bizi adaletli şekilde puanladı ve değerlendirdi...” (Öğrenci 5)

4.5.4. Dil Becerilerine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin dil becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo-4.16: Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f
Dil Becerilerine İlişkin Görüşler	İngilizce konuşma becerisinin daha çok geliştiğini düşünüyorum.	12
	İngilizce yazma becerisinin daha çok geliştiğini düşünüyorum.	9
	İngilizce okuma becerisinin daha çok geliştiğini düşünüyorum.	7
	Dört İngilizce becerisinin de eşit olarak geliştiğini düşünüyorum.	4
	İngilizce dinleme becerisinin daha çok geliştiğini düşünüyorum.	3

Tablo 4.16 incelendiğinde, on iki öğrenci en çok İngilizce konuşma becerisinin daha çok geliştiğini belirtmiştir. Dokuz öğrenci İngilizce yazma becerisinin daha çok geliştiğini belirtmiştir. Yedi öğrenci İngilizce okuma becerisinin daha çok geliştiğini vurgulamıştır. Dört öğrenci İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının dört dil becerilerine eşit katkı yaptığını belirtmiştir. Üç öğrenci ise basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanması ile dört dil becerisinden en çok İngilizce dinleme becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak, basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanması ile dil becerilerinden en çok İngilizce konuşma becerisinin geliştiği söylenebilir. En az gelişen becerinin ise İngilizce dinleme becerisi olduğu söylenebilir. Aşağıda bulgularla ilgili doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

“...Konuşma becerisi. Şimdi diğerlerine de katkı sağladı ama buna daha çok katkı sağladı...” (Öğrenci 1)

“...Bence hepsine çünkü hepsinden eşit olarak yapıyoruz...” (Öğrenci 5)

“...Okuma becerisi. O kadar etkinlik yapınca iyi okuyorsun...” (Öğrenci 8)

“...Yazma becerisi çünkü İngilizce ile ilgili olan yazuları yazdıkça daha iyi bir şekilde anlıyorum...” (Öğrenci 29)

“...Dinleme becerisi daha çok sağladı çünkü dinleyince daha iyi anladım...” (Öğrenci 35)

4.5.5. Basamaklı Öğretim Programı ile İşlenen İngilizce Dersinin Önceki İngilizce Derslerinden Farkına Yönelik Görüşler

Öğrencilerin basamaklı öğretim programı ile işlenen İngilizce dersinin önceki İngilizce derslerinden farkına ilişkin görüşleri Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo-4.17: Öğrencilerin Basamaklı Öğretim Programı ile İşlenen İngilizce Dersinin Önceki İngilizce Derslerinden Farkına Yönelik Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f
Basamaklı Öğretim Programı ile İşlenen İngilizce Dersinin	Dersler oyun şeklinde geçiyor ve canımız sıkılmıyor.	17
	Ezber yaparak öğrenme yerine daha kalıcı öğrenme sağlıyor.	13
	Daha çok etkinlik yapıyoruz.	12
	Kendi kendime İngilizce öğretiyor gibi hissediyorum.	8

Önceki İngilizce	Yeni bilgileri araştırarak ve uygulayarak öğreniyoruz.	7
Derslerinden Farkına	Dört dil becerilerini daha çok kullanıyoruz.	6
Yönelik Görüşler	Derslerin boş geçtiğini düşünüyorum.	2
	Önceki İngilizce derslerinden hiçbir farkı yok.	1

Tablo 4.17 incelendiğinde, on yedi öğrenci bu uygulama ile derslerin oyun şeklinde işlendiğini ve derste hiç sıkılmadıklarını ifade etmiştir. On üç öğrenci ise bu uygulamanın ezber yapmaktan uzaklaştırdığını ve kalıcı öğrenme sağladığını belirtmiştir. On iki öğrenci önceki derslere göre daha çok etkinlik yapıldığını belirtmiştir. Sekiz öğrenci bu uygulama ile kendi kendine İngilizce öğretiyor gibi hissettiğini, kendisinin öğretmeni olduğunu belirtmiştir. Yedi öğrenci yeni bilgileri kendileri araştırma yaparak ve uygulayarak öğrendiklerini belirtmiştir. Altı öğrenci basamaklı öğretim programı ile işlenen İngilizce dersinde dört dil becerisinin daha çok kullanıldığını belirtmiştir. İki öğrenci bu uygulama ile derslerin boş geçtiğini düşündüğünü vurgulamıştır. Bir öğrenci ise önceki İngilizce derslerinden hiçbir farkının olmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak, basamaklı öğretim programı ile işlenen İngilizce dersinin önceki İngilizce derslerinden en büyük farkının derslerin oyun şeklinde geçtiği ve öğrencilerin derste sıkılmaması olduğu söylenebilir. Bu uygulamanın öğrencilerin dört İngilizce dil becerisini kullanarak daha çok etkinlik yapmalarına olanak tanıdığı ve böylece daha kalıcı öğrenme sağladığı söylenebilir. Aşağıda bulgularla ilgili doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

“...Konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerin önceki derslerimizde kullanmıyorduk. Ama siz geldikten sonra bu 4 aşamayı hem öğrenmiş hem de kullanmış oluyoruz...” (Öğrenci 1)

“...Tabii ki de diğer İngilizce derslerine göre daha eğlenceli geçiyor. Daha verimli geçiyor ve ben bu İngilizce dersinde kendimi daha iyi hissediyorum...” (Öğrenci 3)

“...Bu derste her şeyi uygulamalı olarak yapıyoruz...” (Öğrenci 5)

“...Öbür İngilizce derslerinde eve gider gitmez İngilizce kelimeleri ezberlemeye çalışıyordum. Ama şimdi ister istemez ezberliyorum...” (Öğrenci 17)

“...Uygulamalar çok zevkli, sıkılmıyoruz...” (Öğrenci 32)

4.5.6. Sınıf Ortamına ve Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Görüşler

Öğrencilerin sınıf ortamına ve arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo-4.18: Öğrencilerin Sınıf Ortamına ve Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f
Sınıf Ortamına ve Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Görüşler	Dayanışma ve yardımlaşma bilincimizin geliştiğini düşünüyorum.	17
	Sınıfta takım halinde çalışma ortamının sağlandığını düşünüyorum.	12
	Arkadaşlarıma daha çok saygı duymam gerektiğini öğrendim.	10
	Arkadaşlık bağımızın geliştiğini düşünüyorum.	8
	Arkadaşlarımı dinlerken ve sıramı beklerken daha sabırlı olmam gerektiğini öğrendim.	6
	Arkadaşlarımla yanında hata yapmaktan çekinmemem özgüven duygusunun gelişimine katkı sağladı.	4

Tablo 4.18 incelendiğinde, on yedi öğrenci basamaklı öğretim programının arkadaşlar arasında dayanışma ve yardımlaşma bilincini artırdığını belirtmiştir. On iki öğrenci sınıfta takım halinde çalışma ortamının sağlandığını ifade etmiştir. On öğrenci arkadaşlarına saygı duyma bilincinin daha çok geliştiğini belirtmiştir. Sekiz öğrenci basamaklı öğretim programı uygulamasının sınıfta arkadaşlık bağını geliştirdiğini ifade etmiştir. Altı öğrenci arkadaşlarını dinlerken, sunum yapma ve değerlendirilme sırasını beklerken daha sabırlı olmayı öğrendiklerini vurgulamıştır. Dört öğrenci ise arkadaşları yanında İngilizce konuşurken hata yapmaktan çekinmediklerini ve bunun özgüven duygusunun geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak, basamaklı öğretim programının sınıf ortamında arkadaşlar arası dayanışma ve yardımlaşma ruhunu güçlendirdiği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı olmaları gerektiği bilincini kazandırdığı ve daha sabırlı

davranışlar sergilemelerini sağladığı söylenebilir. Aşağıda bulgularla ilgili doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

“...Olumlu etkileri olmuştur. Çünkü sınıf ortamında herkes birbirinden yardım alıyor. Beraber yapıyorlar, yardımlaşıyorlar...” (Öğrenci 2)

“...Aslında sınıf ortalamama katkı yapmadı daha çünkü yazılı yapmadık ama arkadaşlık ilişkimize katkı sağladı nedeni bazılarını arkadaşlarımla birlikte yaptık...” (Öğrenci 17)

“...Daha sakin arkadaşlık oldu çünkü herkes beraber etkinlik yaptı...” (Öğrenci 20)

“...Arkadaşlarıma bazı basamaklarda yardım ettim. Buda bizim takım halinde çalışmamızı etkiledi...” (Öğrenci 30)

“...Arkadaşlarım ile etkinlik yaparken güçlü bir bağ oluştu ve daha iyi arkadaş olmamızı sağladı...” (Öğrenci 34)

“...Güven, saygı, birliktelik kazandırdı...” (Öğrenci 35)

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı çerçevesinde düzenlenen öğretme öğrenme sürecinin İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine etkisinin ve basamaklı öğretim programı ile yürütülen öğretme öğrenme sürecine yönelik öğrenci görüşlerinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde bulgular araştırmanın denenceleri ve araştırma sorusu doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesi “Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB’in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce dinleme testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” şeklinde idi. Bu denenceyi sınamak için öğrencilerin İngilizce dinleme testinden almış oldukları son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Her iki grubun İngilizce dinleme testi son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulguya dayanarak, basamaklı öğretim programının deney grubu İngilizce dinleme becerisi üzerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde etkili olmadığı söylenebilir. Bu durum basamaklı öğretim programının doğasında seçmeli görev sisteminin olması ile açıklanabilir. Bu çalışma kapsamındaki ilgili üniteler basamaklı öğretim programına göre tasarlanırken, C basamağı öğrencilerin dil becerilerine yönelik temel bilgileri kazanabilmeleri için dört bölüme ayrılmıştı. Basamaklara ayrılan tamamlama süresi göz önüne alındığında öğrencilerin C basamağında dört dil becerisinin hepsine yönelik çok fazla görev yapmalarına vakit kalmamaktadır. Bu durumda dinleme becerisi için öğrencilerin seçmesi gereken minimum görev sayısının dinleme becerilerini geliştirme açısından yetersiz kalmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin C basamağı dinleme görev tercihleri incelendiğinde, 6. ve 7. ünite C basamaklarında öğrencilerin çoğunluğu şarkı dinleme etkinlikleri içeren görevleri seçmiştir. Ayrıca 6. ünite B basamağında, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmasını gerektiren görevlerin hiçbir öğrencinin tercih edilmediği, 7. ünite B basamağında ise, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmasını

gerektiren görevleri çok az öğrencinin tercih ettiği görülmüştür (Öğrenci görev seçim dağılımı frekansları için bkz. Ek-13 ve Ek-14). Öğrencilerin büyük çoğunluğunun şarkı görevlerini seçmesinin nedeni, çocukların şarkı söylemeyi ve dinlemeyi çok sevmeleri, ritme çok istekli olmaları ve yabancı dille aralarındaki engeli şarkılar aracılığıyla ortadan kaldırmaya çalışmaları ile açıklanabilir (Krashen, 1981; Sarıçoban ve Metin, 2000). Bu nedenle, genç öğrenenlere yabancı dil öğretmek ve özellikle dinleme becerisini geliştirmek için tasarlanan bir program şarkıları içermelidir (Bourke, 2006; Ellis, 2014). Öğretimde kullanılacak şarkıların bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Şarkı seçerken, öğrencilerin yaşına uygunluğu, öğrencinin ilgisini çekmesi, ilgili konu ve kazanımlarla anlamlı olması, şarkıda kullanılan dil ve dilin yapıları dikkate alınmalıdır (Sarıçoban ve Metin, 2000; Kirsch, 2008). Ayrıca, kolay çocuk şarkılarını kullanmak ve öğrenenlerin şarkı söylerken dans edebilecekleri veya oynayabilecekleri hareketli şarkıları seçmek canlı bir atmosfer sağlayacaktır (Sarıçoban ve Metin, 2000). Bu belirtilen özelliklere sahip olan bir şarkı öğretmen tarafından belirlenmiş ve 7. ünite CL2 kodlu görevde öğrencilere sunulmuştur. Fakat yapılan görev değerlendirmeleri sonucunda sadece 10 öğrencinin bu görevi tercih ettiği görülmüştür. 6. ünite de ise öğretmen tarafından herhangi bir şarkı belirlenmesi yapılmamıştır. Öğrencilerin ünite konusu ile ilgili şarkıyı kendilerinin bulmalarını gerektiren görevler her iki ünitenin görev listesinde de yer almıştır. Çünkü Nunley'e (2003b; 2004; 2011) göre öğrenciler belirlenen konu ile ilgili bilgileri ve bazı materyalleri çeşitli kaynaklardan araştırarak elde edebilmelidirler. Öğretmenin şarkı seçimine müdahale etmeyen görevler sunması bu gerekçe ile açıklanabilir. Bu doğrultuda her iki ünitedeki CL3 kodlu görevlere ilişkin yapılan değerlendirmeler esnasında öğrencilerin yukarıda belirtilen özellikleri içermeyen nitelikte şarkıları seçtikleri tespit edilmiştir. Fakat değerlendirme esnasında şarkı niteliğine ilişkin kriterler göz önüne alınmadan, öğrencinin şarkıyı öğrenip öğrenmediğine ve şarkıyla ilgili etkinlikleri yapip yapmadığına yönelik değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin C basamağı dinleme görevini tamamlayabilmek için iki veya üç tane görev yapmasının yeterli olması ve B basamağında dinleme etkinliği içeren görevleri seçmeme şanslarının olması, dinleme becerilerinin neden gelişmediğini açıklayabilir. Ayrıca, basamaklı öğretim programının doğası gereği, dinleme

becerisinin gelişmesi için öğretmen tarafından uygulanması gereken çeşitli yöntemlerden mahrum kalmaları ve genellikle şarkı görevlerine yoğunlaşmalarının bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Şarkılar tek başına dil öğretiminde yeterli olmayabilir ve birçok öğretim tekniğine dâhil edilebilir (Hindémè, Egounléti ve Kottin, 2018). Öğrenciler şarkılar aracılığıyla telaffuzlarında ve diğer yeteneklerinde daha fazla güven kazanırken, bazen dilin ritmik doğasının farkında olamamaktadırlar. Öğretmenin yardımıyla, öğrenciler şarkıların ritmine ve dolayısıyla dilin ritmine odaklanmaları gerekmektedir. (Hindémè, vd., 2018). Ayrıca, Linse'ye (2006) göre, şarkılar çocuklara çeşitli şekillerde sunulmalıdır. Öğrencilerin bilmediği anahtar kelimeler gerçek nesnelere veya nesnelere resimleri gibi çeşitli materyallerle öğrencilere anlatılmalıdır. Öğretmenin şarkıyla birlikte yapacağı farklı eylemler şarkıdaki dilsel bağlamı veya durumu hatırlamalarına yardımcı olarak dinleme becerisinin gelişimine katkıda bulunabilir. Basamaklı öğretim programının doğası gereği sınıfta öğretmen tarafından çeşitli teknikler uygulanmamaktadır ve öğrenciler kendilerine sunulan görevleri kendileri yaparak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Bu durumda öğretmenin dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler uygulayamaması ve öğrencilerin dinleme görevlerindeki tercihleri dinleme becerisinin gelişmesine katkı sağlamamış olabilir. Ayrıca, yabancı dilde dinleme becerisi diğer beceriler içinde geliştirilmesi en zor olanıdır (Demirel, 2004). Kaya (2007) ise, yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin en zor gelişen beceri olduğunu vurgulamaktadır. Dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için özel yöntemler kullanılıp bu beceriye daha fazla zaman ayrılmalıdır (Demirel, 2004). Bu uygulamada basamaklı öğretim programının doğası gereği öğretmen dinleme becerisinin gelişimi için fazla zaman ayırıp, özel bir yöntemler uygulayamamıştır. İfade edilen tüm bu durumların dinleme becerisinin gelişmemesini açıklayıcı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi “Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB’in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce konuşma testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” şeklinde idi. Bu denenceyi sınamak için öğrencilerin İngilizce konuşma testinden almış oldukları son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Her iki grubun son test puan ortalamaları arasında

deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır. Bu bulguya dayanarak, basamaklı öğretim programının İngilizce konuşma becerisini kontrol grubuna kıyasla deney grubunda anlamlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir. Konuşma becerileri görevlerine ilaveten diğer beceri görevlerinin değerlendirilmesinde sözlü savunma kullanılması ve öğretmenin değerlendirme esnasında öğrencilerle sürekli olarak İngilizce iletişim kurması bu durumu açıklayabilir. Bilindiği gibi sözlü savunmalar basamaklı öğretim programının en önemli aşamasını oluşturmaktadır (Nunley, 1996; 2004). Sözlü savunmalar öğrencinin öğretmenle ve arkadaşlarıyla sürekli diyalog halinde kalmasını sağlamaktadır. Öğrencinin konuyu öğrenip öğrenmediği sözlü savunmalar ve öğretmenin öğrenciyle yaptığı diyaloglar sayesinde belirlenmektedir (Nunley, 2004; 2011). Ayrıca Nunley (1996, s. 54) sözlü savunmayı öğrencilerin tamamlanan görevlerini savunmaları için kullanmaktadır. Nunley (1996) görevini tamamlayan öğrencilerle birkaç dakika yüz yüze konuşarak ve ilgili kazanımlar doğrultusunda sorular sorarak öğrencinin konuyu öğrenip öğrenmediğini tespit ettiğini belirtmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin görevlere ilişkin yaptığı sözlü savunmalar ve öğretmen-öğrenci değerlendirmeleri İngilizce olarak yapılmıştır. Araştırmacı sözlü savunmaları Nunley'in (1996; 2004; 2011) önerdiği şekilde her öğrenciyle yüz yüze görüşerek yapmıştır. Bu durumun deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Demircan'a (1990) göre konuşma becerisi, üretici, algılayıcı, işitsel ve görsel bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin kendi yaptıkları görevlere ilişkin ürettikleri görsel ürünler üzerinden sözlü savunmalar ve İngilizce konuşmalar yapılması üretici ve iletişimsel ortamlar sağlamıştır. İngilizce öğretiminde konuşma becerisini geliştirmek öğrencilere iletişimsel ortamların sağlanması gerekmektedir (Krashen, 1981; Byrne, 1986; Ellis, 1989; Murcia, 1991; Shaw ve McDonough, 1993; Davies ve Pearse, 2000). Görevlere ilişkin yapılan sözlü değerlendirmelerin öğrenciler üzerinde kaygı ve stres yaratmamasına ve özgüvenlerini zedelememesine özen gösterilmiştir. Bu yüzden sağlıklı iletişimsel ortamların sağlanabilmesi için yapılan sözlü konuşmalar tartışma, rol üstlenme, karşılıklı konuşma, iletişim oyunları ve resim anlatım etkinlikleri (Barın, 1997) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak, heyecanlarını ve kaygılarını azaltmak için İngilizce konuşurken sürekli

olumlu pekiştireçler ve rahatlatıcı ifadeler kullanılmıştır. Caughie'e (2015) göre basamaklı öğretim programı öğrenci stres ve kaygısının azalmasına katkıda bulunmaktadır. McIntyre'e (2004) göre özgüven öğrencilerin yabancı dilde konuşma istekliliğine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı kaygı duygusu özgüven eksikliği ve heyecanları sınıf içerisinde yabancı dil konuşmayı olumsuz etkilemektedir (Ratanapinyowong, Poon ve Honsa, 2007'den aktaran Tatlı ve Aksoy, 2017). Özgüvenin artması öğrencinin konuşmasını rahatlatıp kaygısını azaltarak söylemek istediklerini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlar (Larsen-Freeman, 1986). Deney grubu öğrencileri yaptıkları her görevde İngilizce konuşma pratiği yapma imkânına sahip olmuşlardır. Sürekli İngilizce konuşmaya alıştıklarından kaygılarının ve heyecanlarının azalıp özgüvenlerinin arttığı gözlenmiştir. Uygulamanın ilk aşamalarında bazı öğrencilerin İngilizce konuşmaktan çekindikleri kaygılandıkları ve konuşmaya karşı direnç gösterdikleri görülmüştür. Zamanla öğrencilerin çoğunun bu durumun üstesinden geldiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, uygulamanın dil becerilerine yönelik etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri de deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisindeki gelişimi destekleyici niteliktedir. Deney grubunda yer alan toplam otuz beş öğrenciden on ikisi İngilizce konuşma becerilerinin daha çok geliştiğini belirtmiştir. Araştırmacı öğrencilerin konuşma becerisinin önemini daha iyi anladıklarını gözlemlemiştir. Değerlendirme süreçleri İngilizce yapıldığı için öğrencilerin ilk etapta bazı soruları anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Süreç ilerledikçe daha rahat anlayıp İngilizce konuşabildikleri görülmüştür. İngilizce konuşmaya alışmaları sürekli konuşmaya hazırlıklı olmalarını sağlamıştır. Öğrencilerle yapılan İngilizce konuşmalarda konu bütünlüğünü sağlayan en önemli öğe, öğrencilerin görevlere hazırladığı etkinlikler ve materyaller olmuştur. Genellikle bu görsel materyaller üzerinden konuşmalar yapılmıştır. Böylece öğrenciler soyut bir şey üzerinden konuşturulmak yerine görerek canlandırabildikleri ve üzerinde yorumlar yapabildikleri bir ortam sağlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere konuşturulmak istenen konu üzerinde yol gösterici olunmuştur. Bu durumun sınıfta rahat ve iletişimsel ortamın sağlanmasına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Öğretmen, her bir öğrenciyle bireysel olarak İngilizce konuşmuştur ve öğrenci hataları için anında ger bildirim verme imkânı elde etmiştir. Nunley (1996; 2004; 2011) görevini yapan öğrencilerin yanına giderek

bazen bireysel bazen de gruplar halinde değerlendirmeler ve sözlü konuşmalar yaptığını belirtmektedir. Bu araştırmada da ğretmen öğrencilerle görevin niteliğine bağlı olarak bazen bireysel bazen de gruplar halinde İngilizce sohbet ortamı yaratarak değerlendirmeler yapmıştır. Diğer öğrencilerden dinleyici olarak katılmak isteyenlere müsaade edilmiştir. Kontrol grubunda ise her ünite için sadece 4'er saat İngilizce konuşma etkinlikleri yapılabilmiştir. Konuşma becerisine ayrılan sreden dolayı sınıftaki tüm öğrencilerle birebir İngilizce konuşma fırsatı elde edilememiştir. Deney grubundaki öğrencilerle ilgili görevler üzerinden birebir İngilizce konuşma fırsatı yakalanmıştır. Öğrencilerin bu Şekilde yeterince İngilizce konuşmalar ve sunumlar yapmalarının İngilizce konuşma becerilerinin gelişimini açıklayıcı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nc denencesi "Basamaklı ğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB'in ğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce okuma testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır." Şeklinde idi. Bu denenceyi sınamak için ğrencilerin İngilizce okuma testinden almış oldukları son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Her iki grubun İngilizce okuma testi son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulguya dayanarak, basamaklı ğretim programının deney grubu İngilizce okuma becerisi üzerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir Şekilde etkili olmadığı söylenebilir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının İngilizce okuma becerilerine yönelik benzer etkinlikleri yeterli düzeyde yapmaları ile açıklanabilir. Ayrıca, ilgili ünitelerde okuma becerilerine yönelik etkinliklerin fazla olmasından dolayı kontrol grubunda her üniteye bu beceriye yönelik etkinlikler için beş ders saati ayrılmıştır. Kontrol grubunda sesli ve sessiz Şekilde metin okuma, eşli ve bireysel okuma, metinlere ilişkin boşluk doldurma ve eşleştirme yapma, metinlere kelime ve cümle yerleştirme, açık uçlu soruları cevaplama etkinlikleri yapılmıştır. Bilindiği gibi, okuma becerisini geliştirmek için pek çok aktivite yapılabilmektedir. Kelime oyunları oynamak, sesli ve sessiz Şekilde cümleler okumak, eşleştirme aktiviteleri yapmak, kelimeleri ve cümleleri sıraya koymak, başlıktan hareketle içeriği tahmin etmek, bağlamdan hareketle kelimelerin anlamlarını çıkarmak, okunan metne ilişkin çeşitli boşluk doldurma ve test çözme etkinlikleri yapmak, metinlere ilişkin açık uçlu

sorular cevaplamak okuma becerisini geliştirmek için sınıf ortamında kullanılabilirler etkili aktivitelerden bazılarıdır (Larsen-Freeman, 1986; Read, 2007).

Kontrol grubundakine benzer etkinliklerin yapımını içeren görevler seçmeli halde deney grubundaki öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca kontrol grubunda, ders kitabındaki ilgili ünitelerdeki etkinliklerin yanı sıra çoktan seçmeli test çözme etkinlikleri de yaptırılmıştır. Test çözme etkinliği içeren görevler (6. ünite B2 ve B4; 7. ünite B6) deney grubundaki öğrencilere de seçmeli olarak sunulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin görev seçim frekansları incelendiğinde 6. ünite B2 kodlu görevi 12 öğrenci, B4 kodlu görevi 14 öğrencinin seçtiği; 7. ünite B6 kodlu görevi ise 14 öğrencinin seçtiği görülmektedir. Öğrencilerin çoktan seçmeli test görevlerini seçme nedenleri önceki İngilizce derslerinde sık sık test çözmeleriyle açıklanabilir. Görev listesine bu tür görevlere yer verilmesinin nedeni öğrencilerin son sınıftaki liseye geçiş sınavına hazırlık için test çözmeleri gerekliliği ile açıklanabilir. Nunley'e (1996; 2004; 2011) göre öğrencilere sunulan görevlerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olması gerekmektedir. Bu durumun da test çözme görevlerini seçmelerini açıklayıcı olduğu düşünülmektedir. Çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu bilinmektedir. Merç'e (2014) göre, çoktan seçmeli sorular İngilizce okuma anlama performanslarını geliştiren ve iyi ölçen test yöntemidir. Ayrıca, ilgili ünitelerdeki C basamakları görev seçim frekansları incelendiğinde sadece 7. ünite CR1 kodlu görev hariç 6. ve 7. ünitedeki diğer görevlerin tamamının öğrenciler tarafından seçildiğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin İngilizce okuma becerileri gelişimi için yeterli düzeyde temel bilgileri edindikleri göstermektedir. Benzer durum kontrol grubu için de geçerlidir. Kontrol grubunda İngilizce okuma becerilerinin gelişimi için gerekli olan temel bilgiler öğretmen tarafından tüm öğrencilere sunulmuştur ve yeterli etkinlikler yaptırılmıştır. Çünkü diğer dil becerilerine yönelik etkinliklerin yapılabilmesi için okuma becerisinden faydalanılmaktadır (Brinkley, t.y.). Çünkü okuma becerisi alımlayıcı bir beceridir ve diğer becerilerin gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Diğer dil becerilere ilişkin etkinlikleri yerine getirebilmek için okuma becerisi aktif tutularak beyne kapsamlı girdi sağlanmaktadır (Krashen, 1981; Ur, 1996; Nunan, 2011). Kontrol grubunda dört dil becerisine yönelik etkinlikleri ve deney grubunda tüm basamaklardaki görevleri yapabilmek için öğrenciler genelde

okuma becerisini kullanmışlardır. Gerekli bilgileri araştırmak ve öğrenmek için okuma yapmaları gerekmektedir. Bu durum her iki grupta da okuma becerisini aktif tutmuştur. Bahsedilen faktörlerin basamaklı öğretim programının İngilizce okuma becerisinin gelişiminde etkili olmadığını açıklayıcı olduğu düşünölmektedir.

Araştırmanın dördüncü denencesi “Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile MEB’in öğretim programında önerdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce yazma testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” şeklinde idi. Bu denenceyi sınamak için öğrencilerin İngilizce yazma testinden almış oldukları son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Her iki grubun İngilizce yazma testi son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulguya dayanarak, basamaklı öğretim programının deney grubu İngilizce yazma becerisi üzerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde etkili olmadığı söylenebilir. Melendy (2008) İngilizce kompozisyon ve söylem dersinde basamaklı öğretim programının öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazma becerilerini geliştirdiğine yönelik bulgular erişmiştir. Bu çalışmada, her iki grupta da benzer yazma görev ve etkinliklerinin yapılmasıyla ve öğretmenin öğrencilerin yazma etkinliklerine birebir dönüt ve düzeltmeler yapabilmesiyle açıklanabilir. İngilizce yazma becerisine yönelik etkinlikler yaparken tüm sınıf aynı anda benzer etkinlikleri yaptığı için kontrol grubundaki her öğrenciyle birebir veya gruplar halinde ilgilenilme imkânı elde etmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle de yazma görevini yerine getirenlerle süreç içerisinde ve değerlendirme esnasında birebir ilgilenilmiştir. Öğretmen her iki gruptaki öğrencilerle birebir veya gruplar halinde ilgilenirken yazma etkinlik ve görevlerinde yol gösterici olmuştur. Çünkü Harmer’a (2001) göre öğretmen yazma sürecinde öğrencilerin fikir yürütebilmesini sağlamak için ortamı düzenler, öğrencilere gerekli bilgilendirmeleri yapar, öğrencilerin yaratıcılığını destekler (Elgün Gündüz, 2018) ve öğrencilerin çabalamasını sağlar. Öğretmen her iki gruptaki öğrencilere yazma etkinlikleri süresince ve sonrasında gerekli dilsel düzeltmeleri yaparak doğru yazmalarını ve böylece öğrenmelerini sağlamıştır. Yazdıkları etkinliklere ilişkin geri dönüt ve düzeltmeler her iki grupta da sağlıklı şekilde sürdürölebilmelidir. Yazma esnasında ve sonrasında öğretmen kontrol grubundaki öğrencilere rehberlik ederek yönlendirmeler yapmıştır. Raimes’e (1992)

göre yazma becerisinin gelişiminde geribildirimlerin etkisi çok büyüktür. Harmer (2001) gerekli olduğu zamanlarda yazma etkinliklerinde dilsel düzeltmelerin yapılabileceğini, öğrencilere çalışmalarını süresince yapıcı düzeltmeler şeklinde geri dönütler verilebileceğini vurgulamaktadır. İlgili dönüt ve düzeltmeler bazen yazılı bazen de bireysel ve grup görüşmeleri şeklinde verilmiştir. Koç Akran ve Gürbüzürk (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilere görevler esnasında sürekli dönüt ve düzeltmeler vererek yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Her iki gruptaki yazma etkinliklerinde de şekilden ziyade içeriğe önem verilmiştir. Her iki gruptaki bazı öğrenciler resimli ve renkli yazma etkinlikleriyle göz boyamaya çalışmışlardır. Fakat şekilden ziyade içeriğin ve öğrenmenin önemli olduğu öğretmen tarafından defalarca vurgulanmıştır. Kontrol grubunda yazma becerilerine yönelik kazanımlar doğrultusunda gerekli olan yapı bilgisi ve yabancı kelimeler öğretmen tarafından öğretilmiştir. Deney grubunda ise ilgili dilbilgisi konuları zorunlu görev kapsamında öğrencilere anlatılmıştır. Çünkü yazma becerisinin kullanılabilmesi ve başarılı ürünler ortaya koyabilmek için dilbilgisi ve sözcük bilgisi ön şart olarak kabul edilir (White ve Arndt, 1991; Ur, 1996; Agustin Llach, 2011; Hyland, 2003). Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin görev seçim frekansları incelendiğinde C basamağında yazma becerilerine yönelik bilgilerin edinilmesi için gerekli olan etkinlikleri içeren görevlerin seçildiği görülmektedir. B basamağındaki pek çok görev de birden fazla becerinin kullanılmasını gerektiren görevlerdir. Dolayısıyla bu görevlerin çoğu yazma becerilerinin kullanılmasını gerektiren etkinlikler içermektedir. A basamağındaki görevler de dört dil becerisinin tamamının kullanılabilmesi ve sonunda yazılı görsel bir ürünün ortaya çıkarılabileceği şekilde görevlerdir. Yazma etkinlikleri ve görevleri deney ve kontrol grubunda öğrencilerin isteğine göre bireysel veya grup şeklinde yapılmıştır. Her iki grupta da öğrencilerin genellikle gruplar halinde çalıştıkları gözlemlenmiştir. Harmer (2001) ve Stenlev (2003), öğrencilerin işbirliğine dayalı gruplar halinde yazma etkinlikleri yaptıklarında ve bir şeyler ürettiklerinde İngilizce yazma becerisinin olumlu yönde etkilendiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenin öğrencilerle birebir ilgilenerek yazma becerilerine ilişkin eksik ve yanlış öğrenmelerini düzelterek ilgili bilgileri tam olarak öğrenmelerini sağlamıştır. Her iki grupta da uygulama sürecine ilişkin bahsedilen bu

faktörlerin, basamaklı öğretim programının İngilizce yazma becerisinin gelişiminde etkili olmamasını açıklayabilir.

Araştırma sorusu “Öğrencilerin basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde idi. Bu soruyu cevaplamak için öğrencilerle standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda “uygulamaya ilişkin görüşler, basamaklara ilişkin görüşler, seçmeli görevlere ilişkin görüşler, dil becerilerine ilişkin görüşler, BÖP ile işlenen İngilizce dersinin önceki İngilizce derslerinden farkına ilişkin görüşler ve sınıf ortamına ve arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşler” olmak üzere altı farklı tema oluşturulmuştur. Öğrencilerin basamaklı öğretim programına yönelik genellikle olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Uygulamaya ilişkin görüşler temasında öğrenciler basamaklı öğretim programı ile kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiğini belirtmişlerdir. Basamaklı öğretim programı öğrenci merkezli bir yapıya sahiptir ve öğrenme ortamında öğrenme sorumluluğunu öğrencinin üstlenmesini sağlar (Nunley, 2004; 2011). Nunley’e (2003c, s. 32) göre öğrenme sorumluluğunun öğretmenden öğrenciye transfer edilmesi berabersinde öğrenciler için bazı yükümlülükler getirir. Öğrenciler kendi görev seçimlerini yaparlar. Bu görevlerin yapılmasıyla öğrenmenin sorumluluğunu da üstlenmiş olurlar. Basamaklı öğretim programı, sahip olduğu seçmeli görevler ve değerlendirme sistemiyle öğrencilerin görevlerden hareketle gerekli bilgileri öğrenmelerini, seçtikleri görevleri benimsemelerini ve öğrenme sorumluluğunu almalarını sağlamaktadır. Caughie (2015) yaptığı çalışmada, öğrencilerin basamaklı öğretim programı ile kendi öğrenmelerini geliştirme şansı elde etmelerinin ve görevlerin seçmeli olmasının öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağladığına yönelik bulgulara erişmiştir. Maurer (2009), Colding (2008) ve Johnson (2007) basamaklı öğretim programının sorumluluk bilincini güçlendirdiğine yönelik bulgulara erişmiştir. Öğrenciler basamaklı öğretim programı ile öğrenme sürecinde daha aktif rol aldıklarını ve öğrenmeden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Çünkü kendi seçtikleri görevler öğrenme sorumluluğunu almalarını ve öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerle uygulama sürecinde yapılan informal görüşmelerden anlaşıldığı üzere öğrenciler kendilerine

dayatılan görevleri ve etkinlikleri yapmak istememektedirler. Basamaklı öğretim programı öğrenme sorumluluğunu öğrencinin üstlenmesini sağlayarak hem öğrenci hem de öğretmen üzerindeki baskıyı azaltmaktadır. Bu durum öğrenciler için rahat ve keyifli öğrenme ortamı sunmaktadır. Böylece öğrencilerin ilgi ve motivasyon artışına da katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu basamaklı öğretim programı uygulaması ile İngilizce dersine daha çok ilgi duyduklarını derse yönelik motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu bulgular Akran ve Gürbüzürk (2019), Akran ve Üzüm (2018), Zeybek (2016), Koç (2013), Durusoy (2012), Başbay (2006), Demirel vd. (2006), Overstreet ve Straquadine (2002) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Basamaklı öğretim programı ile öğrencilerin süreçten büyük keyif almaları, yapılan etkinliklerle derse karşı ilgi ve motivasyonlarının artması (Akran ve Üzüm, 2018; Demirel vd., 2006), basamaklı öğretim programının keyifli ve verimli geçmesi (Zeybek, 2016), büyük bir heves ve keyifle derse ilgi gösterip motivasyonlarının artması (Başbay, 2006), basamaklı öğretim programıyla daha mutlu olmaları ve derslerin daha keyifli geçmesi (Durusoy, 2012), basamaklı öğretim programının öğrenciler için daha motive edici olması ve uygulama ile öğrencilerin süreçten keyif almaları (Koç, 2013), öğrencilerin sorumluluk almaları ve böylece derslere daha aktif katılım göstermeleri (Akran ve Gürbüzürk, 2019), öğrenme seçenekleri sunmanın öğrenmede olumlu bir motivasyon faktörü olması Overstreet ve Straquadine (2002) bu çalışmadaki bulgularla büyük benzerlik göstermektedir.

Her ne kadar öğrenci motivasyonunun olumlu yönde etkilendiğine yönelik bulgulara erişilse de araştırmacı uygulamanın ileriki aşamalarında öğrencilerin motivasyonlarının azaldığını ve dikkatlerinin dağılmaya başladığını gözlemlemiştir. İlk başlarda büyük ilgiyle karşılanan görevlere ilişkin öğrencilerin ilgilerinin ileriki aşamalarda azaldığı görülmüştür. Öğrenci ilgisinin azalmaya başladığını öğrencilerin basamak tamamlama dağılımı frekansından görmek mümkündür (bkz. Ek-15). 6. ünitenin C basamağını 35 öğrenci, B basamağını 27 öğrenci, C basamağını 25 öğrenci tamamlamıştır. 7. üniteye geçince basamakları tamamlayan öğrenci sayısında azalma görülmüştür. 7. ünite A basamağını 33 öğrenci, B basamağını 24 öğrenci A basamağını ise 21 öğrenci tamamlamıştır. Bu durumun öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının azalmaya başladığını gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca

uygulama esnasında basamaklı öğretim programının doğası gereği sınıfta gürültülü bir ortam oluşmaktadır. Nunley (1996; 2003c; 2004; 2011) basamaklı öğretim programı uygulamasında özellikle kalabalık sınıflarda gürültü olmasını doğal karşılamaktadır. Bu gürültülü ortamın öğrenci ilgi ve dikkatini dağıttığı düşünülebilir. Çünkü basamaklı öğretim programı öğrenci merkezlidir ve öğrenci sınıfta aktif konumdadır. LaSovage (2006) tarafından yapılan araştırma bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmacı, basamaklı öğretim programı uygulamasının ilk aşamalarında öğrenci ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğuna fakat zamanla bu ilgi ve motivasyonun azalmaya başladığına yönelik bulgulara erişmiştir. Yıldırım ve Albayrak (2017), Kılınçaslan ve Şimsek (2015), Gün (2012), Demirel vd. (2006), Başbay (2005) yaptıkları çalışmalarda basamaklı öğretim programı sınıfta gürültülü bir ortamın oluşmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfın gürültülü olma nedenini, öğrencilerin hareket halinde olmaları, öğretmen ve öğrencilerin sürekli konuşmaları, basamaklı öğretim programının sürekli öğretmen ve öğrenci arasında bireysel etkileşim gerektirmesi ve değerlendirmelerin sözlü şekilde yapılması, gruplar halinde öğrenci merkezli etkinlikler yapılması (Demirel vd., 2006), uygulama esnasında aynı anda yürütülen farklı etkinlikler olması (Gün, 2012), bireysel görevler üzerine odaklanılmış projelere ilişkin bireysel veya grup çalışmaları olması (Başbay, 2005), sınıf mevcudunun kalabalık olması (Yıldırım ve Albayrak, 2017; Kılınçaslan ve Şimsek, 2015) ile açıklamaktadırlar. Aslında öğrenme ortamında görevlerden ve grup çalışmalarından kaynaklı oluşan gürültünün öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Basamaklara ilişkin görüşler temasında öğrencilerin en çok ilgisini çeken basamağın C basamağı, daha sonra A basamağı ve en son B basamağı olduğu görülmüştür. Basamağın rengi, fazla görev içerip içermemesi, dil becerilerinin ayrılması, basamağın puan değeri gibi faktörler öğrencilerin basamaklara yönelik ilgilerini etkilemiştir. Bu bulgu Gömleksiz ve Biçer (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Araştırmacılar basamaklı öğretim yöntemi uygulamasında en çok beğenilen basamağa ilişkin öğrenci görüşlerini elde etmek için 10 öğrenciyle görüşme yapmıştır. Bu öğrencilerden 6'sı A basamağının ilgilerini çektiğini, 4'ü de B basamağının ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu durumu B ve A basamaklarında üst düzey bilişsel davranışları

ortaya çıkarmak için düzenlenmiş farklı ve alternatifli etkinliklerin bulunması ile açıklamaktadır. Bu uygulamada ilgili ünitelerdeki basamak görevleri dağıtılırken her bir basamak farklı renkli kâğıtlarla öğrencilere verilmiştir. Bu durumun öğrencilerin hoşuna gittiği ve ilgilerini çektiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler basamak görevlerinin renkli kâğıtlarla verilmesiyle kendilerini daha değerli hissettiklerini uygulama esnasında öğretmene sürekli olarak vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler basamakları sevme nedenini basamağın rengini sevmesiyle açıklamıştır. Ayrıca, C basamağındaki görev seçeneğinin fazla olması, görevlerin kolay olması, dört dil becerisine yönelik görevlerin ayrı yer alması, C basamağının puan değerinin yüksek olmasıyla, basamağın öğretici olması C basamağının daha çok ilgi çekmesinin diğer nedenleridir. Basamaklı öğretim programının üçgen tasarımında en çok puan değerine sahip olan basamak C basamağıdır (Nunley, 2004; 2011). Çünkü bu basamakta konuyla ilgili temel bilgilere yönelik seçmeli görevler yer almaktadır. Ayrıca bu basamaktaki görevler B ve A basamağındaki görevlere daha kolay ve pratik görevler içermektedir. Bu durum öğrencilerin C basamağını daha çok sevmelerine katkı sağlamış olabilir. A basamağı ise daha az görevle daha çok puanın alındığı basamaktır. Bu basamakta öğrenciler üst düzey düşünmeye sevk edilmektedir (Nunley, 1996; 2004). Öğrenciler A basamağının renginden dolayı ve tek görevle tamamlanabilmesinden dolayı ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerle süreç içinde yapılan informal görüşmeler ve araştırmacı gözlemleri neticesinde, daha az görevle daha çok puan alabildikleri için, tüm öğrendikleri bilgileri kullanabildikleri ve daha çok araştırmaya ve üst düzey düşünmeye sevk ettiği için A basamağının ilgilerini çektiği görülmüştür. B basamağının ilgilerini çektiğini belirten öğrenciler ise bunun sebebini B basamağının A basamağı kadar zor olmaması C kadar da kolay olmamasına ve rahat oluşuna bağlamışlardır. B basamağını diğerlerine göre daha hoş ve eğlenceli bulmuşlardır. B basamağının görevi C basamağında öğrenilen bilgileri uygulamaktır (Nunley, 1996; 2004; 2011). B basamağının seçmeli görevleri A basamağına göre daha azdır. Fakat ortaya çıkan öğrenci ürünleri incelendiğinde B basamağında A basamağı düzeyine yakın etkinlikler yaptıkları görülmüştür. B basamağını tamamlamak için en az iki görev yapmaları gerekmektedir. Bu yüzden uygulamaya dönük olan B basamağını yaparken zorlandıkları düşünülmektedir. A basamağına geçtiklerinde C ve B

basamağındaki bilgi ve etkinlik birikimlerinden faydalandıkları görülmüştür. Bu yüzden öğrencilerin C basamağından sonra en çok A basamağının ilgilerini çektiğini belirttikleri düşünülmektedir. Bu durum B basamağının en az ilgi çeken basamak olmasını açıklayabilir.

Seçmeli görevlere ilişkin görüşler temasında öğrencilerin büyük çoğunluğu görevlerinin öğretmen tarafından adaletli şekilde değerlendirildiğini vurgulamıştır. Çünkü basamaklı öğretim programı uygulamasının en önemli aşamalarından biri öğrenmeyi ölçmeye dayalı adaletli ve şeffaf bir değerlendirmedir (Nunley, 2004; 2011). Değerlendirme süreci belirli kriterlere göre öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Öğrenciler değerlendirme kriterlerini önceden gördükleri için neye göre değerlendireceğini bilmektedirler. Basamaklı öğretim programında şekilden ziyade öğrenmenin önemli olduğu bilincini edindikleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen değerlendirmesini adaletli bulmuş olabilirler. Ayrıca öğrenciler kendi yaptıkları görevleri kendileri de puanlamıştır. Görevlere ilişkin yapılan öğrenci ve öğretmen puanlamaları arasında ciddi farklılıklar olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin görevlere ilişkin kendilerini dürüst bir şekilde, öğretmenlerinin ise adaletli bir şekilde puanladığını düşündüklerini açıklayabilir. Bu temada öğrenciler en çok A basamağı görevlerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. A basamağı üst düzey düşünmeyi gerektiren görevler içermektedir (Nunley, 2004). Bu tür görevler, üzerinde daha çok araştırma yapmayı ve düşünmeyi gerektiren görevlerdir. Öğrencilerin A basamağındaki görevleri yapmayı zor ve uğraştırıcı bulduklarından buradaki görevlerde zorlandıkları düşünülmektedir. Aydoğuş ve Ocak (2011) yaptıkları çalışmada benzer bulguya rastlamışlardır. Araştırmacıların yaptıkları çalışmada öğrenciler en çok A basamağı görevlerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu öğrencilerin hazır bilgiyi almayı tercih ederek bilgiye kendileri ulaşmaya direnç göstermeleri ile açıklamaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu seçtikleri görevleri benimseyerek yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin görevleri herhangi bir zorlama olmaksızın kendi tercihleri doğrultusunda seçmeleriyle açıklanabilir. Nunley'e (1996; 2003c; 2004; 2011) göre görev seçiminde öğrencilerin özgür olması, öğrenme sürecinin görevler aracılığı ile öğrenciye devredilmesi seçilen görevlerin öğrenci tarafından benimsenilmesini sağlamaktadır. Öğrenciler görevleri seçerken görevin öğretici olmasına, diğerlerine

göre kolay olmasına, eğlenceli olmasına, kendi öğrenme tarzına uygun olmasına, hayal gücünü geliştirmesine, yüksek puan değerine sahip olmasına, daha az yazma etkinliği içermesine ve slayt hazırlama etkinliği içermemesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görev seçimini belirleyen etmelerin bazı araştırma sonuçlarıyla (Koç Akran ve Gürbütürk 2019; Akran ve Üzüm 2018; Önel ve Daşcı 2018; Üzüm 2017; Yıldırım 2016; Kılınçaslan ve Şimşek 2015; Koç 2013; Gömleksiz ve Öner 2013; Gömleksiz ve Biçer 2012; Aydoğuş ve Ocak, 2011) benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin, beğendikleri, ilgi duydukları, eğlenceli ve öğrenme stillerine uygun (Koç Akran ve Gürbütürk, 2019), konuları öğrenmeye ve daha iyi anlamalarına yardımcı (Akran ve Üzüm, 2018), diğer görevlere göre kolay ve faydalı, el becerisi isteyen, eğlenceli olan ve yapılabileceğine inanılan (Önel ve Daşcı, 2018), bilgi eksikliklerini giderici, dilbilgisi içeren, teknoloji ile ilişkili olan, eğlenceli ve ilgi çekici, yazma etkinliği içeren, dil becerilerine uygun (Üzüm, 2017), zorlayıcı, öğrenmeye yardımcı, ilgi çekici, öğrenciye uygun, grup çalışmasına yönelik (Yıldırım, 2016) görevleri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenme stillerine yönelik, yetenek ve zevklerine uygun, ödevin kolay yapılabilirliğine ve yapım aşamasında kullanılan malzemelerin kolay ulaşılabilir olması (Kılınçaslan ve Şimşek, 2015), kendi ilgi ve özyeterlik algılarına yönelik olması (Koç, 2013), ilgi alanlarına uygun, öğrenmeyi kolaylaştıran ve çizimle ilgili olması (Gömleksiz ve Öner, 2013), öğrenciye uygun olması (Gömleksiz ve Biçer, 2012), eğlenerek daha çok puan toplanabilir olması (Aydoğuş ve Ocak, 2011) öğrencilerin görev seçimini belirleyen diğer kriterlerdir.

Dil becerilerine yönelik görüşler temasında öğrencilerin büyük çoğunluğu en çok İngilizce konuşma becerisinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmanın nicel boyutunda yer alan, deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma testinde kontrol grubuna göre daha başarılı olduklarını istatistiksel olarak kanıtlayan nicel bulgu tarafından da desteklenmektedir. Uygulama süresince öğrenciler her fırsatta öğretmenle ve arkadaşlarıyla İngilizce konuşma etkinlikleri yapmışlardır. Öğretmen öğrencilere görevlerini yaparken İngilizce konuşmalar ve yönlendirmeler yaparak yardımcı olmuştur. Tamamlanan görevleri değerlendirirken öğretmen öğrenci konuşmaları İngilizce olarak yapılmıştır. Öğrenciler görevlere ilişkin sunumlar yaparken İngilizce sunmuşlardır. Ayrıca öğretmen bir öğrenciyi değerlendirirken

isteyen öğrenciler dinleyici olarak katılmışlardır. İngilizce sunumlar öğretme öğrenme faaliyetin büyük bölümünü kapsamıştır. Öğrencilerin daha iyi İngilizce konuşabilme ve sunum yapabilme gayreti içinde oldukları gözlenmiştir. Tüm bu İngilizce etkileşimlerin ve diyalogların öğrencilerin neden İngilizce konuşma becerilerinin diğer dil becerilerine göre daha fazla geliştiğini düşünmelerini açıklayıcı olabilir. İngilizce dinleme becerisinin geliştiğini düşünen öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Sınıfta öğrencilerin kullanımı için dört adet bilgisayar öğretmen tarafından temin edilmiştir. Buna rağmen öğrencilerin dinleme etkinliklerini sınıfta yapmayı pek tercih etmedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca okulda dil laboratuvarının olmaması ve sınıfta yeterli teknolojik altyapıların olmaması dinleme görevlerinin öğrenciler tarafından sınıfta yapılmasını zorlaştırmıştır. Sınıfta dinleme görevini yapmak isteyen ve öğretmen tarafından temin edilen bilgisayarların o anda meşgul olduğunu gören bazı öğrencilerin o görevden vazgeçip başka bir dil becerisinin görevine yöneldiği gözlemlenmiştir. Nunley (1996) basamaklı öğretim programının gerekli olan her aşamasında teknolojinin kullanılabilceğini belirtmektedir. Öğrencilerin çoğunun tablet ve telefon gibi teknolojik cihazlara sahip olduğu bilinmektedir. Fakat okul idaresinin aldığı karardan dolayı öğrencilerin bu cihazları okula getirmeleri yasaktır. Bu yüzden sınıf ortamında teknolojiye her öğrencinin istediği anda erişmesi sağlanamamıştır. Bu açıdan sınıfta dinleme etkinliklerinin eksik kaldığı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf ortamının gürültülü olmasının ve öğrencilerin dinlemeye odaklanamayacaklarını düşünmelerinin de bu durumu açıklayıcı olduğu düşünülmektedir. Bu bulgunun Üzüm (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir. Araştırmacı yaptığı çalışmada öğrencilerden elde edilen görüşler doğrultusunda basamaklı öğretim programının öğrencilerin dil becerilerine katkısı olduğuna yönelik bulgulara erişmiştir. Basamaklı öğretim programının İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel becerisinin yanında dilbilgisi gibi dilin diğer becerilerine de katkısı olabileceğini vurgulamıştır.

Basamaklı öğretim programı ile işlenen İngilizce dersinin diğer İngilizce derslerinden farkına yönelik görüşler temasında öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinliklere dayalı derslerin oyun gibi geçtiğini ve derslerde sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. Yeni bilgileri kendileri araştırarak öğrendiklerini ve bu durumun

ezbere öğrenme yerine daha kalıcı öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Önceki İngilizce derslerine göre basamaklı öğretim programı uygulaması ile işlenen İngilizce derslerinde dil becerilerini daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Çok az öğrenci derslerin boş geçtiğini ve diğer İngilizce derslerinden farkı olmadığını belirtmiştir. Basamaklı öğretim programı seçmeli görevler üzerinden öğrencilerin bilgileri araştırarak bulmalarını ve böylece öğrenme sorumluluklarını üstlenerek derinlemesine öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Nunley, 2011). Seçmeli görevler üzerinden yürütülen dersler öğrencilere bilgiyi eğlenceli bir şekilde buldurarak derslerin daha öğrenci merkezli olmasını sağlamaktadır. Öğrenciler önceki İngilizce derslerini “geleneksel öğretmen taktiği” şeklinde yorumlamaktadırlar. Öğrenci ifadelerinden daha önceki İngilizce derslerinin öğretmen merkezli olduğu, bu uygulama ile işlenen İngilizce derslerinin ise öğrenci merkezli olduğu anlaşılmaktadır. Basamaklı öğretim programı uygulaması ile öğrenciler derslerde daha aktif rol alarak, ihtiyaçları olan bilgileri kendileri araştırarak bulmaktadır. Böylece öğrenci merkezli bir sınıf atmosferi oluştuğunu düşünülmektedir. Basamaklı öğretim programıyla öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak kendilerinin öğretmeni gibi hissettiklerini vurgulamışlardır. Bu durumun öğrencilerin bilgileri yaparak yaşayarak elde etmelerine ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Basamaklı öğretim programıyla işlenen derslerin önceki derslerden farkına ilişkin benzer bulgulara rastlayan çalışmalar mevcuttur (Koç Akran ve Gürbüzürk, 2019; Önel ve Daşcı, 2018; Zeybek, 2016; Yıldırım, 2016; Durusoy, 2012; Aydoğuş ve Ocak, 2011). Basamaklı öğretim programı ile derslerin daha eğlenceli olduğu, daha aktif katılım sağlandığı, ders sonrasında da etkinlikler yaparak öğrenmenin gerçekleştiği (Koç Akran ve Gürbüzürk, 2019), öğrencileri araştırma yapmaya, hayal gücünü kullanarak farklı görüşler ortaya koymaya sevk ettiği, yaparak yaşayarak öğrenme sağladığı (Önel ve Daşcı, 2018) belirtilmiştir. Ayrıca, basamaklı öğretim programı ile işlenen derslerin çaba gerektirmesi, verimli, güdüleyici, hayatla ilişkili, kademeli olması (Üzüm, 2017), etkinlik merkezli olması, aktif öğrenci katılımını sağlaması (Yıldırım, 2016) gibi etmenlerden dolayı öğrenci merkezli yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Dahası, basamaklı öğretim programı uygulanmayan derslerde düz anlatım yöntemi kullanılmasının kalıcı öğrenme sağlamadığı, basamaklı öğretim

programı uygulanan derste ise görevlerle öğrenilerin etkin katılım sağlayarak daha kalıcı öğrenmeler öğrenmeler gerçekleştirdiği belirtilmektedir. Basamaklı öğretim programının önceki derslerden farkları olduğu fakat daha önceki derslerde öğretmen anlatımına alışkın olduğu için basamaklı öğretim programının öğrenciler tarafından pek kabul görmediğinin (Aydoğuş ve Ocak, 2011) belirtildiği de görülmektedir. Bu çalışmadaki uygulama sürecinde de bazı öğrencilerin öğretmen anlatımına alışkın olduğunu, öğretmen anlatınca daha iyi anladıklarını, kendilerinin öğrenme sürecini yönetmek istemediklerini ifade ettikleri gözlenmiştir.

Basamaklı öğretim programının sınıf ortamına ve arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşler temasında öğrencilerin büyük çoğunluğu dayanışma ve yardımlaşma bilincinin geliştiğine yönelik görüşler belirtmiştir. Ayrıca sınıfta takım halinde çalışma ortamının sağlandığını ve arkadaşlık bağlarının geliştiğini düşündüklerini vurgulamışlardır. Sınıf ortamında serbest, özgürlükçü ve demokratik bir havanın hâkim olduğu gözlemlenmiştir. Bu duruma öğrencilerin istedikleri görevleri arkadaşlarıyla birlikte ikili ve çoklu gruplar halinde yapmalarının zemin hazırladığı düşünülmektedir. Uygulama süresince sürekli birbirleriyle iletişim ve etkileşim halinde bulunmuşlardır. Materyal, araç gereç alışverişinden bilgi alışverişine kadar pek çok konuda birbirlerine yardımcı oldukları gözlemlenmiştir. Grup oluşturmada, görev yaparken yardımlaşmada ve paylaşmada uyum içinde oldukları gözlenmiştir. Süreç ilerledikçe birbirlerinin görevleriyle, öğrenme ürünleriyle ve değerlendirme süreçleriyle daha çok ilgilendikleri görülmüştür. Kimin ne yaptığı, kaç puan aldığı ve öğretmenin sorduğu soruları nasıl cevapladığı merak ettikleri noktalar olmuştur. Öğrenciler birbirlerine karşı saygılı ve sabırlı olmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Görevini bitiren öğrencilerin değerlendirme süreci için beklerken ilk başlarda sabırsızca davrandıkları gözlemlenmiştir. Nunley'e (1996) göre bazı öğrenciler görevleri hızlı bazıları da yavaş yaparak öğrenmektedir. Görevini hızlı bitiren öğrencilerin "*öğretmenim önce beni değerlendirin*" şeklinde ifadeler kullanarak sabırsız davrandıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenin sık sık sabırlı olmaları gerektiği vurgusu yapmaya yöneltmiştir. Ayrıca değerlendirme sırasını beklerken diğer görevleri yapabilecekleri hatırlatılmıştır. Diğer arkadaşları sunum yaparken onlara saygı duymaları gerektiği bilinci aşılanmıştır. Süreç ilerledikçe zamanla daha sabırlı ve saygılı davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Değerlendirme sırasını beklerken daha sabırlı davrandıkları hatta arkadaşlarının değerlendirme sürecini izlemekten keyif aldıkları gözlenmiştir. Bu durum Zeybek (2016), Yılmaz ve Gültekin (2013), Durusoy (2012) tarafından yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Basamaklı öğretim programında etkinliklerin yardımlaşarak yapılmasının sosyal becerileri geliştirdiği, yardımlaşmaların öğrencileri birbirlerine yakınlaştırdığı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği (Zeybek, 2016) belirtilmiştir. Ayrıca, basamaklı öğretim programının işbirliğine açık uygulamalar ile eğlendirici, eğitici ve demokratik sınıf ortamı oluşmasına (Yılmaz ve Gültekin, 2013), öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarında birbirleriyle yardımlaşmalarına ve fikir paylaşımında bulunmalarına (Durusoy, 2012) katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulaması ile arkadaşları yanında zamanla daha rahat hissederek İngilizce konuşmaktan çekinmedikleri ve böylece özgüven duygusunun geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının uygulamanın ilk başlarında görevlerle ilgili İngilizce konuşmaktan ve sunum yapmaktan çekindiği ve bu konuda özgüvenlerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Süreç içerisinde öğrenciler sunum yapan diğer arkadaşlarını dinledikçe ve öğretmen teşvikiyle daha rahat davranmaya başladıkları gözlenmiştir. İngilizce dersinde özgüvenlerinin yükselmesi için öğretmen her öğrenciyle birebir ilgilenerek cesaretlendirmiştir. Bu durumun öğrencilerin rahat hissetmelerini ve özgüvenlerinin yükselmelerini açıklayıcı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin arkadaşlarıyla her türlü materyal ve bilgi alışverişinde paylaşım içinde olmalarının ve İngilizce konuşma görevlerini beraber yapmalarının özgüven gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Benzer durumlara Zeybek (2016), Kılınçaslan ve Şimşek (2015), Yılmaz ve Gültekin (2013), Gün (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da rastlanmaktadır. Kendi kendilerine ve arkadaşlarıyla birtakım etkinlikler yapmanın özgüvenlerini geliştirdiği (Zeybek, 2016), sınıfta öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri sınıfta sunmaları dolayısıyla kendilerine duydukları güvenin arttığı ve kendilerini daha fazla önemsedikleri (Yılmaz ve Gültekin, 2013) ifade edilmektedir. Gün (2012), çoklu zekâ kuramı ile desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin özgüven gelişimini artırdığını belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sürecinin başlarında İngilizce konuşmaya ve sunum yapmaya karşı çekingen davranmaları ve zamanla bu durumun üstesinden gelerek daha rahat sunum

yapmaları ve bu konuda istekli davranmaları özgüven gelişimini destekler niteliktedir.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere araştırmanın denenceleri doğrultusunda yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Sonuç olarak, basamaklı öğretim programının doğasında yer alan seçmeli görevleri savunma gerekliliği ve görevler neticesinde ortaya çıkan ürünlerin İngilizce konuşmak için gerekli bağlamı oluşturması ile İngilizce konuşma becerilerini geliştirici etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Seçtiği görevi benimseyip, görevle ilgili sorumlulukları baştan sona yerine getirmesi öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlamaktadır. Bu durumda öğrenci ilgi ve motivasyonu da artmaktadır. Öğrencilerin görevler yaparak somut öğrenme ürünleri ortaya koyması öğrencinin başarıma duygusunu güçlendirmektedir. Başarıma hissi, öğrencilere seçenekler sunmakla, yeni bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmelerini sağlamakla ve öğrenen hesap verilebilirliğini sağlamakla mümkün olmaktadır (Nunley, 2003c). Seçmeli görevleri kendi çabası ile yerine getiren ve ilgili bilgileri kendisi arayıp bulan öğrencilerin zihinlerinde yeni bilgilerle ilgili daha kaliteli ve kalıcı hücre kümeleri oluşmaktadır (Nunley, 2003c). Ayrıca öğrencilerin kendilerine özgü ürünler ortaya koyması yaratıcılıklarını ve üst düzey düşüncelerini desteklemektedir. Görevler yaparak ortayakoydukları resimli, yazılı görsel etkinlikler İngilizce konuşma becerisi için gerekli materyallerin doğal yoldan oluşmasını sağlamaktadır. Görev yapma sürecinde bilinçli ve bilinçsiz şekilde bilgi girdisi sağlanması ve edinilen bilgilerin sözlü olarak ifade edebilmesi İngilizce konuşma becerisi ve özgüven gelişimini desteklemektedir. Etkinlikleri kullanarak İngilizce sunumlar yapılması, uygulama sürecinde öğretmen ve diğer öğrencilerle sürekli İngilizce iletişim halinde olması özgüven gelişimine büyük katkı sağlamaktadır. Özgüveni artan öğrenci İngilizce konuşmaktan ve hata yapmaktan daha az çekinmektedir. C basamağı görevlerinde daha çok öğretmen öğrenci arasında geçen İngilizce değerlendirme sürecinde öğrencinin kelime seçimi, kelimelerin telaffuzu veya dilbilgisi kurallarında hatalar olması durumunda anında dönüt ve düzeltme verebilmesi öğrencilerin doğru

öğrenmelerine büyük katkı sağlamaktadır. Çünkü Nunley (2003c), öğretmenin asıl görevinin, görev yapma esnasında ve sonrasında onlarla birebir ilgilenerek öğrencilerin beyinde yeni hücre kümeleri oluşturmalarına yardım etmek olduğunu altını çizmiştir. Basamaklı öğretim programı bilginin alt basamaktan üst basamağa birbirinin üzerine inşa edilerek öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlamaktadır. Basamaklar ilerledikçe görevlerin içeriği yoğunlaşmaktadır. Yoğunlaşan içerik alt basamaktan gelen bilgi birikimiyle daha kaliteli öğrenci etkinliklerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu birikimli ilerleyen süreç öğrencilerin bilgi kaynaklarına erişerek ihtiyacı olan bilgileri öğrenmelerini ve basamaklar ilerledikçe bilgileri zihinlerinde yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır. Bilginin C basamağından A basamağına doğru görevler vasıtasıyla birikimli şekilde yapılandırılması ve nihayetinde öğrenilen bilgilerin sözlü değerlendirme süreciyle İngilizce olarak ifade edilmesine zemin hazırlanması öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine olumlu katkılar sağlamaktadır.

6.2. Öneriler

Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İlkokul ve ortaokul kademesi İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı çerçevesinde sunulacak görevlerin Türkçe olarak yazılması fakat parantez içinde görevlerin İngilizce olarak yapılmasının gerektiği vurgulanmalıdır. Bu çalışmada bazı öğrencilerin görevleri Türkçe yaptığı gözlemlenmiştir.

2. Bazı basit görevlerde bazı öğrencilerin başka bir arkadaşının yaptığı görevi kendi göreviymiş gibi göstermeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Bu durumu önlemek için her bir tamamlanan görevi öğretmenin paraflaması gerekmektedir. Ayrıca her bir değerlendirme rubriğinde de öğretmen parafı yer almalıdır.

3. Öğrencilere sunulan görev listesinde görev kodları yer almalıdır. Bu görev kodları öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki göreve dair iletişimi daha kolay ve hızlı hale getirmektedir.

4. Öğrencilerin bazı dil becerilerindeki seçmeli görevlere yığılmasını engellemek için görev seçiminde bazı sınırlamalar getirilebilir.

5. İlkokul düzeyinde yapılacak basamaklı öğretim programı uygulamaları için günlük metot kullanımı önerilebilir. Çünkü küçük yaş grubundaki öğrencileri günlük metotla yönlendirmenin ve kontrol etmenin daha kolay olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler günlük metotla görevin gününü ve tamamlama süresini daha rahat yönetebileceklerdir.

6.2.2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada basamaklı öğretim programının dört dil becerisine etkisi incelenmiştir. Basamaklı öğretim programının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkileri ayrı ayrı araştırılabilir. Herbir dil becerisi için ayrı bir basamaklı öğretim programı geliştirilebilir.

2. Basamaklı öğretim programının İngilizce kelime ve dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

3. Araştırma 7. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Basamaklı öğretim programının ilkokuldan üniversiteye kadar farklı kademelerde İngilizce dil becerilerine etkileri araştırılabilir.

4. Basamaklı öğretim programını başka öğretim yöntemleri ile karşılaştırarak İngilizce dil becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

5. Araştırmada basamaklı öğretim programının “geleneksel formatı kullanılmıştır”. Basamaklı öğretim programının “günlük formatı” kullanılarak İngilizce dil becerilerine etkileri araştırılabilir.

6. Araştırmada öğrencilerin ilerleyen aşamalarda daha rahat ve istekli şekilde İngilizce konuştukları görülmüştür. Basamaklı öğretim programının İngilizce dersinde öğrenci konuşma kaygısına, tutuma, öğrenme stillerine yönelik etkileri araştırılabilir.

7. Araştırmada basamaklı öğretim programının daha çok üst düzey beceri gerektiren konuşma ve yazma becerilerinden konuşma becerisine etkisi olmuştur. Yazma becerilerine etkisi olmamıştır. Farklı çalışmalarda bu iki beceri ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Agustín Llach, M. P. (2011). *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. UK: Multilingual Matters.
- Ahmed, A. H. (2010). Students' problems with cohesion and coherence in EFL essay writing in Egypt: Different perspectives. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(4), 211-221.
- Akran, S. K. (2018). 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 1–25. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.3.141>
- Akran, S. K. ve Gürbütürk, O. (2019). Effect of layered curriculum in problem solving skills in science and technology course. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 147–162. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.147>
- Akran, S. K. ve Üzüm, B. (2018). The effect of the layered curriculum on the 6th grade students' learning styles in science lesson. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3), 141–152. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.3.141>
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (2. baskı).Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35950.00329>

- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (3), 17-24.
- Alptekin, C. (2005, September). *Dual language instruction: Multiculturalism through a lingua franca*. In TESOL symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting. İstanbul: TESOL Boğaziçi University.
- Anyadubalu, C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai, Bangkok. *International Journal of Social Science*, 5(3), 193-198.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)*, (24), 179-191.
- Aslanargun, E. ve Süngü, H. (2006). Yabancı dil eğitimi ve etik. *Milli Eğitim*, 35(70), 126-142.
- Aydın, B., Akbağ, M., Tuzcuoğlu, S., Yayıcı, L. ve Ağır, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Betül Aydın (ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydoğuş, R. ve Ocak, G. (2011). İlköğretim 6 ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 343-368.
- Baker, J. and Westrup, H. (2000). *The English language teacher's handbook: How to teach large classes with few resources*. London: Bloomsbury Publishing.
- Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve atatürk üniversitesi ingiliz dili bölümlerinde uygulanışı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri . *Ege Eğitim Dergisi*, 1(6), 95–116.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 3-17.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (çev.ed.) (8. Baskıdan). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berkoff, N. (1985). Testing oral proficiency: A new approach. In Y. P. Lee (ed.) *New Directions in Language Testing*, (93-100). Oxford: Pergamon Press.
- Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. O. Köksal (çev.ed.) (10. baskıdan). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Blackwood, M., Brosnan, C. and May, B. (2007). *Layered curriculum lessons, aligned with the ohio science content standards, for use in the high school scienceclassroom*. Erişim adresi <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.1418&rep=rep1&type=pdf>. Erişim tarihi 15.11. 2018).
- Bourke, J.M. (2006). Designing a topic-based syllabus for young learners. *ELT Journal*, 60/3, 279-286.

- Brinkley, E. (t.y.). The College Board English language arts framework. College Board. Erişim adresi <https://www.collegeboard.org/pdf/english-language-arts-frameworkacademic-advisory-committee.pdf>
- Brown, H. D. (2003). *Language assessment principles and classroom practices*. United States Of America: Pearson Longman. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. (2nd ed.). England: Longman Group Limited.
- Cameron, L. (2001). *Teaching English to young learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi* (4. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Caughie, B. D. (2015). *The perceived impact of the layered curriculum instructional model on student engagement* (Doctoral dissertation). School of Education at Holy Family University, Philadelphia, Pennsylvania.

- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). United States of America: Thomson Learning. Erişim adresi https://openlibrary.org/publishers/Heinle_&_Heinle_Publishers
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills. Theory and practice*. U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich Publishers. Retrieved from <http://164.138.18.205/database/bookpdf/84/84808811.pdf>
- Cheng, H. F. and Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: the case of efl teaching in taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153–174. <https://doi.org/10.2167/illt048.0>
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structure* (2nd ed.). Berlin: Werner Hildebrand.
- Colding, H.D. (2008). Integrating a layered curriculum to facilitate differentiated instruction. Erişim adresi <http://www.ascd.org/ascd-express/vol3/324-colding.aspx>
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Daşcı, A. D. ve Önel, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 517–535.
- Davies, P. ve Pearse, E. (2000). *Success in teaching English*. Oxford: Oxford University Press.

- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 241–249.
- Demir, S. ve Korkmaz, G. (2013). Yabancı dil öğrenme yazılımlarının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi: Rosetta Stone örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 35-51.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1983). Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları. Ö. Demirel (Ed.), *Türk eğitim derneği bilimsel toplantısı: 1. yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (s. 159-190) içinde. Ankara: Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/ted_yabanci_dil_ogretimi_ve_sorunlari_ocr.pdf
- Demirel, Ö. (1988). *Türkiye’de yabancı dil öğretimi*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Özcan. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahan, H. H., Ekinci, N., Özbay, A. ve Begimgil, A. M. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, (172), 72-90.

Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA Yayınları, Analiz Sayı 131. Erişim adresi [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=d3pNCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Demirpolat,+B.+C.+\(2015\).+T%C3%BCrkiye%E2%80%99nin+yaban+c%C4%B1+dil+%C3%B6%C4%9Fretimiyle+imtihan%C4%B1:++Sorunlar+ve+%C3%A7%C3%B6z%C3%BCm+%C3%B6nerileri.+SETA+Yay%C4%B1nlar%C4%B1,+Analiz+Say%C4%B1+131.+&ots=KURik3wZSB&sig=yau71ftpz0gF8Z5TVHwWwuKz8kI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=d3pNCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Demirpolat,+B.+C.+(2015).+T%C3%BCrkiye%E2%80%99nin+yaban+c%C4%B1+dil+%C3%B6%C4%9Fretimiyle+imtihan%C4%B1:++Sorunlar+ve+%C3%A7%C3%B6z%C3%BCm+%C3%B6nerileri.+SETA+Yay%C4%B1nlar%C4%B1,+Analiz+Say%C4%B1+131.+&ots=KURik3wZSB&sig=yau71ftpz0gF8Z5TVHwWwuKz8kI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Erişim tarihi 08.12.2018.

Duman, B. ve Özçelik, C. (2017). 7. sınıf çember ve daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1293–1308. <https://doi.org/10.14686/buefad.339559>

Ekici, G. (2002). Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 43-52.

Elgün Gündüz, Z. (2018). Exploring the effects of content-integrated writing instruction on students' English writing skills in an EFL context. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 207-219. DOI: 10.29000/rumelide.504944.

Ellis, R. (1989). Second language learning and second language learners: Growth and diversity. *TESL Canada Journal*, 7(1), 74-94.

Ellis, G. (2014). Young learners: clarifying our terms. *ELTJ*, 68/(1), 75-78. <https://doi.org/10.1093/elt/cct062>

Erdem, A. A., Balcı, T. ve Özdil, K. D. (2018). *Let's learn English ortaokul ve imam hatip ortaokulu İngilizce ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları, Özgün Matbaacılık.

- Erdem, S. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 259–280. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12346>
- Ersöz, A. (2007). *Teaching English to young learners*. Ankara: Kozan Ofset.
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişkiye etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (136), 27-40. DOI: 10.1501/Dilder_0000000073
- Foot, M. C. (1999). Relaxing in pairs. *ELT Journal*, 53(1), 36–41. <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.36>
- Garbati, J. F. and Mady, C. J. (2015). Oral skill development in second languages: A review in search of best practices. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(9), 1763-1770.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107–111. Erişim adresi http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol05_Issue10_2004/353.pdf
- Gencel, I. E. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). The effect of layered curriculum on reflective thinking and on self-directed learning readiness of prospective teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 8–20. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.2>
- George, D. and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11nd ed.), USA Boston: Allyn & Bacon.

- Gonye, J., Mareva, R., Dudu, W. T. and Sib, J. (2012). Academic writing challenges at Universities in Zimbabwe: A case study of great Zimbabwe University. *International Journal of English and Literature*, 3(3), 71-83.
- Gömlüksiz, M. N. ve Biçer, S. (2012). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programının öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1657–1683. Erişim adresi <http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/2092/1025>
- Gömlüksiz, M. N. ve Öner, Ü. (2013). Basamaklı öğretim programının sosyal bilgilerdersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, (198), 173–195.
- Gulec, S. and Durmus, N. (2015). A study aiming to develop listening skills of elementary second grade students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (191), 103-109.
- Güllüoğlu, Ö. (2004). *Attitudes towards testing speaking at Gazi University preparatory school of English and suggested speaking tests* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, E. S. (2012). *Çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güvendir, M. A. ve Güvendir, E. (2017). İngilizce konuşma sınavından elde edilen verilerin güvenilirliğinin genellenebilirlik kuramı ile belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1–9.

- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. England. Essex: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). London: Longman.
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a second language*. New York: McGraw Hill.
- Heaton, J. B. (1990). *Writing English language tests*. London and New York: Longman.
- Hernandez, A. E. and Li, P. (2007). Age of acquisition: Its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin*, 133(4), 638-650.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.4.638>
- Hindémè, U. O. S., Egounléti P. M. and Kottin E. , (2018). The roles of songs in teaching English to EFL beginner learners: The case of some secondary schools in Benin Republic. *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Education*, 1(1), 281-301.
- Hinkel, E. (2001). Language teaching. *Language Teaching*, 34(1), 30-46.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800016086>
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *Tesol Quarterly*, 40(1), 109–131. <https://doi.org/10.2307/40264513>
- House, J. (1997). Misunderstanding in intercultural communication. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 57(1), 11-17.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Huy, N. T. (2015). Problems affecting learning writing skill of grade 11 at Thong Linh High School. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 53-69.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York, Cambridge University Press.
- Johnson, K. J. (2007). *Layered curriculum for the construction trades: A mathematics curriculum to teach trade students basic math skills to be successful apprentices* (Doctoral dissertation). Southern Illinois University, Carbondale.
- Juan, E. U. and Flor, A. M. (Eds.) (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Josefova, A. (2018). The importance of foreign language instruction in the current multicultural world. *SHS Web of Conferences* (48), 1-6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801008>
- Kandilci, E. (2018). *Moonlight English course 7 student's book*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Karagül, S. (2018). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 874–887. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419335>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (26. basım) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (8. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim 1. kademedede İngilizce derslerinde oyun tekniğinin erişiyeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kaygısız, S., Anagun, S. S. ve Karahan, E. (2018). The predictive relationship between self-efficacy levels of english teachers and language teaching methods. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(78), 1–20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.78.9>
- Keçira, R. and Shllaku, A. (2014). Skills segregation versus skill integration in FLT. In *The 2 nd International Conference on Research and Education – “Challenges Toward the Future” (ICRAE2014)* (pp. 30–31). Albania.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 56–81.
- Kılınçaslan, H. ve Şimşek, P. Ö. (2015). 6. sınıf “kuvvet ve hareket” ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin erişiyeye, tutuma ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 217–245. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4380>
- Kirsch, C. (2008). *Teaching foreign languages in the primary school*. London: Continuum.
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koç, E. S. ve Şahin, A. E. (2014). Çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 286–296. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2424>

- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. United Kingdom: Prentice- Hall International.
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education*. UK: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>
- Lasovage, A. J. (2006). *Effects of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit* (Master's thesis). Department of Science and Mathematics Education at Michigan State University, Michigan.
- Linse, C. (2006). Using favorite songs and poems with young learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 38-43.
- Madsen, Harold S. (1983). *Techniques in testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Maurer, A. L. (2009). *Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom* (Master's Thesis). Interdepartmental Physical Sciences at Michigan State University, Michigan.

- McIntyre, D. (2004). Point of view in drama: a socio-pragmatic analyses of Dennis Potter's *Brimstone and Treacle*. *Language and Literature*, 13(2), 139-160.
- McKay, S. L. (2003). Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives. *TESL-EJ*, 7(1), 1-5.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2016). *Ortaöğretim mevzuatı*. (A. Karatay, ed.). Ankara.
- Melendy, G. A. (2008). Motivating writers: the power of choice. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10(3), 187-198.
- Merç, A. (2014). Test yönteminin İngilizce okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, 14, 137-145. Erişim adresi http://sbd.dergi.anadolu.edu.tr/makale_goster.php?id=1006
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. London: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *İngilizce dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Ortaöğretim İngilizce dersi 9,10,11 ve 12. sınıflar*. Ankara.
- Moeller, A. K. and Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. In J.D. Wright (Ed.), *International encyclopedia for social and behavioral sciences* (2nd ed.) (p. 327-332), Oxford: Pergamon Press. Erişim adresi <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1195&context=teachlearnfacpub>

- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (p. 69-85), Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Mundhe, G. B. (2015). Teaching receptive and productive language skills with the help of techniques. *Pune Research An International Journal in English*, 1(2), 1-6.
- Murcia, M.C. (Ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar 2. cilt* (çev. S. Özge) (8. basımdan). Ankara: Yayın Odası.
- Noe, B. (2008). *The effects of a layered curriculum versus traditional teaching methods on academic achievement of fourth graders in the science content area* (Unpublished master's thesis). Columbia College, USA.
- Norton, J. (2005). The paired format in the Cambridge speaking tests. *ELT Journal*, 59(4), 287–297. <https://doi.org/10.1093/elt/cci057>
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Nunley, K. F. (t.y). Gaining control in your classroom “Kathie Nunley’s layered curriculum. Erişim adresi <http://help4teachers.com/control.htm%0AGaining>
- Nunley, K. F. (1996). Going for the goal: Multilevel assignments cater to students of differing abilities. *The Science Teacher*, 63(6), 52–56.

- Nunley, K. F. (2002). *Layered curriculum: A workbook for designing layered curriculum teaching units*. United States of America: Morris Publishing.
- Nunley, K. F. (2003a). *A student's brain: The parent/teacher manual*. USA: Morris Publishing.
- Nunley, K. F. (2003b). Giving credit where credit is due. *Principal Leadership*, 3(9), 26-31.
- Nunley, K. F. (2003c). Layered curriculum brings teachers to tiers. *The Education Digest*, 69(1), 31-36.
- Nunley, K. F. (2004). *Layered curriculum the practical solution for teachers with more than one student in their classroom* (2nd ed.). United States of America: Morris Publishing.
- Nunley, K. F. (2006). *Differentiating the high school classroom solution strategies for 18 common obstacles*. USA: Corwin Press.
- Nunley, K. F. (2011). *Enhancing your layered curriculum classroom tips tune-ups and technology* (Kindle ed.). USA: Brains.org Publication.
- Nyasimi, N. A. B. (2015). *Challenges students face in learning essay writing skills in English language in secondary schools in Manga District, Nyamira County, Kenya* (Doctoral dissertation). Kenyatta University, Kenya.
- Overstreet, M. and Straquadine, G. S. (2002). An examination of a high school horticulture curriculum process designed for diverse student learning styles. In *Western Region Agricultural Education Research Conference Annual Research Conference*. The American Association for Agricultural Education, Washington. Erişim adresi <https://envs.ucsc.edu/internships/overstreetstraquadine.pdf>. Erişim tarihi 11.10.2018.

- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 4(1), 18–25.
- Öner, G., Ünsal, S., Meşe, N. N. ve Korkmaz, F. (2014). Orta öğretim sosyoloji dersinde örnek bir basamaklı öğretim uygulaması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 229–243. Erişim adresi <http://jss.gantep.edu.tr>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Özkurt, C. (2016). *Yabancı dil öğretimi sürecinde iletişimsel dil öğretim yönteminin uygulanabilirliği konusundaki öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Pandarangga, S. (2015). The transformation of English as a global language in the world. *LINGUA: Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra*, 10(2), 90-96.
- Qureshi, I. A. (2007). *The importance of speaking skills for EFL learners* (Doctoral dissertation). Alama Iqbal Open University Department of English, Pakistan.
- Raimes, A. (1992). *Exploring through writing: A process approach to ESL composition*. New York: Cambridge University Press.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the primary classroom*. Australia: Macmillan Education.

- Richards, J., Platt, J. and Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarıçoban, A. and Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, VI/10, October 2000. Erişim adresi <http://iteslj.org>
- Savić, V. (2016). *Reading Difficulties in English as a Foreign Language* (Doctoral dissertation). University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2): 133 –158.
- Shaw, C. and McDonough, J. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Snayman, W. D. (1993). *The development of an innovative curriculum for the training of dental manpower* (Doctoral dissertation). University of Pretoria, South Africa. ProQuest document ID744966091.
- Stenlev, J. (2003). Cooperative learning in foreign language teaching. *The Copenhagen Day and Evening College of Teacher Training*, (25), 33-42. Erişim adresi <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr25/Stenlev.pdf>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, (p. 97-114). China: Oxford University Press.

- Şad, S. N. ve Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 66–95. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s4m>
- Şafak, P. (2007). Az gören öğrencilere eldeli toplama öğretiminde uyarlanmış basamaklı öğretimin etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 27–46.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (16. baskı). Yargı Yayınevi, Ankara.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205–227.
- Tuncer, T. (1994). *Görme engelli öğrencilere basamak değeri ve eldeli toplama öğretiminde basamaklı öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching, practice and theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Üzüm, B. (2017). *Basamaklı öğretim programının 9. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Üzüm, B. ve Pesen, A. (2019). Do the learner-centered approaches increase academic performance? Effect of the layered curriculum on students' academic achievement in english lesson. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1585–1608. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.121101a>
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin temel kavramları ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Wei, M., den Brok, P. and Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in english as a foreign language classrooms in China. *Learning Environments Research*, 12(3), 157–174. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9059-6>
- White, R. and Arndt, V. (1991). *Process writing*. Essex: Addison Wesley Longman Ltd.
- Wold, J. B. (2006). *Difficulties in learning English as a second or foreign language* (Master's Thesis). Regis University, Denver.
- Yakar, Z. Y. ve Albayrak, M. (2019). Alan ölçmenin basamaklı öğretim yöntemiyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34(2), 1–21. <https://doi.org/10.16986/huje.2018044393>
- Yang, H. (2008). On teaching strategies in second language acquisition. *Online Submission*, 5(1), 61-67.
- Yeşilorman, M. ve Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. basım). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, Z. ve Albayrak, M. (2017). Matematik dersinde basamaklı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 133–154.
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2013). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 27–59.
- Zeybek, G. (2016). *Basamaklı öğretim uygulamasının öğrenci erişisi ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

TEZDE KULLANILAN GÖRSELLERİN WEB ADRESLERİ

İngilizce Konuşma Testinde Kullanılan Görsellerin Web Adresleri

https://www.google.com.tr/search?q=parti+%C5%9Fapkas%C4%B1&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=996304jX_HU1RM%253A%252C-1505JorVU9A3M%252C_&usg=AI4_-kQr0NlcUI3_SZZlqgrfVOzGaOowjw&sa=X&ved=2ahUKEwiV9vm6yLDeAhXBiywKHcbQCoEQ9QEwAnoECAUQCA#imgc=996304jX_HU1RM: (Erişim Tarihi 31.10.2018 / 14:18)

<https://crateman.co.uk/none/pack-of-balloons-party-poppers/> (Erişim Tarihi 31.10.2018 / 14:30)

<https://www.mnn.com/food/healthy-eating/blogs/why-is-whole-fruit-healthier-than-smoothie> (Erişim Tarihi 31.10.2018 / 14:58)

<https://www.bbcgoodfood.com/recipes/vanilla-party-cake> (Erişim Tarihi 31.10.2018 / 15:01)

<http://www.partyworksoutlet.com/party-supplies/party-decorations/> (Erişim Tarihi 31.10.2018 / 15:05)

<http://www.city-vino.com/blogs/blog/summer-party-drinks/> (Erişim Tarihi 31.10.2018 / 15:08)

<https://www.liwts.org/event/lets-have-a-party/> (Erişim Tarihi 30.10.2018 / 10:45)

https://www.shutterstock.com/tr/?kw=telifsiz%20resimler&gclid=EAIaIQobChMI5MKjtsWO4gIVRYfVCh3rQwZ0EAAAYASAAEgKOUePD_BwE&gclidsrc=aw.ds (Erişim Tarihi 30.10.2018 / 11:43)

EKLER

- EK 1.** İNGİLİZCE DİNLEME TESTİ
- EK 2.** İNGİLİZCE KONUŞMA TESTİ
- EK3.** İNGİLİZCE KONUŞMA TESTİ PUANLAMA RUBRİĞİ
- EK 4.** İNGİLİZCE OKUMA TESTİ
- EK 5.** İNGİLİZCE YAZMA TESTİ
- EK 6.** İNGİLİZCE YAZMA TESTİ PUANLAMA RUBRİĞİ
- EK 7.** STANDARTLAŞTIRILMIŞ AÇIK UÇLU GÖRÜŞME FORMU
- EK 8.** GÖREV DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ ÖRNEKLERİ
- EK 9.** ÜNİTE 6 DİL BECERİLERİ VE ÖĞRENME ÇIKTILARI
- EK 10.** ÜNİTE 7 DİL BECERİLERİ VE ÖĞRENME ÇIKTILARI
- EK 11.** 6. ÜNİTE C, B, A BASAMAKLARI GÖREV LİSTESİ
- EK 12.** 7. ÜNİTE C, B, A BASAMAKLARI GÖREV LİSTESİ
- EK 13.** 6. ÜNİTE ÖĞRENCİ GÖREV SEÇİM DAĞILIMI FREKANSLARI
- EK 14.** 7. ÜNİTE ÖĞRENCİ GÖREV SEÇİM DAĞILIMI FREKANSLARI
- EK 15.** ÖĞRENCİ BASAMAK TAMAMLAMA DAĞILIMI FREKANSLARI
- EK 16.** ÜNİTE 6 ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR
- EK 17.** ÜNİTE 7 ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR
- EK 18.** ARAŞTIRMA İZİNİ
- EK 19.** ÖRNEK ÖĞRENCİ ETKİNLİKLERİ

EK 1. İNGİLİZCE DİNLEME TESTİ

A) You will hear Bob and Ann talking about a party. Choose the correct answer for each question. (Bob ve Ann'in bir parti hakkındaki karşılıklı konuşmasını dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz diyaloga göre aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.)

1. What type of a party is that?

- a) graduation party b) surprise party
c) birthday party d) fancy dress party

2. When is Bob's party?

- a) 28th June b) 14th February
c) 16th April d) 22nd January

3.over the party arrangements again, Ann.

- a) What about going b) Let's go
c) Shall we go d) How about going

4. What time does the party start?

- a) at 11 o'clock b) at 9 o'clock
c) at 10 o'clock d) at 8 o'clock

5. How many people will attend Bob's birthday party?

- a) 25 people b) 15 people
c) 18 people d) 27 people

6. "beverages" are;

- a) drinks b) vegetables
c) fruits c) chocolate

7. How many pizzas and burgers do they have?

- a) 3 large pizzas / 10 burgers b) 10 larger pizzas / 3 burgers
c) 4 large pizzas / 9 burgers d) 9 larger pizzas / 4 burgers

B) Listen to the tape again. Decide whether the sentences are TRUE or FALSE. (Tekrar dinleyiniz. Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki cümlelerin doğru veya yanlış olduğuna karar veriniz.)

8. Bob is not so excited.

TRUE / FALSE

9. Everyone is coming to Bob's party.

TRUE / FALSE

10. They don't have enough food and beverages. TRUE / FALSE
 11. Ann knows a lot of party games. TRUE / FALSE
 12. They will not dance at the party. TRUE / FALSE

C) Listen to the conversation between Sinem and Mrs. Nightmare. Choose the correct answer for each question. (Sinem ve Bayan Nighmare arasında geçen konuşmayı dinleyiniz. Dinlediğiniz diyaloga göre aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.)

13. What is the listening text about?

- a) Sinem's life b) Sinem's future plans
 c) Sinem's dream d) Sinem's friends

14. "Suddenly, three big dogsfrom behind a tree".

- a) appeared b) climbed
 c) screamed d) woke up

15. "seeing dogs in a dream" means;

- a) You will make bad friends b) You will lose your friends
 c) You will have problems d) You will make good friends

16. " a tree in your dream" means;

- a) You'll be successful in your career
 b) You should be careful in your career
 c) You will have good luck in your life
 d) You will be very happy

17. "screaming in your dream" means;

- a) You won't be happy in your life
 b) You should be careful about your health
 c) You will be a doctor
 d) You won't have any problems about your health

D) Listen to the tape again. Decide whether the sentences are TRUE or FALSE. (Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki cümlelerin doğru veya yanlış olduğuna karar veriniz)

18. In her dream it was a warm summer morning. TRUE / FALSE
 19. Sinem was in a forest for a picnic with her friends. TRUE / FALSE
 20. Mrs. Nightmare can't follow Sinem because she is talking too fast.

TRUE / FALSE

21. Sinem wants to be a doctor in the future.

TRUE / FALSE

E) 6.1. You will hear Paul and Amanda talking about a surprise party. Choose the correct answer for each question. (Paul ve Amanda'nın sürpriz bir parti hakkındaki karşılıklı konuşmasını dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz diyaloga göre aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.)

22. What do they need for decoration?

- a) a lot of party hats, a few balloons and CDs
- b) a lot of balloons, confetti and some party hats
- c) a few balloons, a lot of confetti and flowers
- d) some confetti, a few CDs and some flowers

23. What should they do first to organize the party?

- a) They should prepare a guest list b) They should invite friends.
- c) They should decorate the place d) They should prepare food and beverages

24. How many guests are coming to the party?

- a) none of his close friends b) some of his close friends
- c) two of his close friends d) all his close friends

25. What can Amanda's mum do for the party?

- a) She can buy some juice and lots of crisps
- b) She can make some cookies and a big cake
- c) She can bring music CDs
- d) She can prepare guest list

26. What do they need for the party finally?

- a) They need music b) They need lots of crisps
- c) They need some juice d) They need a big cake

27. How many music CDs does Amanda have?

- a) many b) a lot of
- c) some d) a few

28. Which date does Paul suggest Amanda to meet and start preparations?

- a) yesterday b) two days later

c) tomorrow d) at the weekend

F) 7.1. Listen to the texts about Sam, Onur, Charlie and Laura. Circle the correct answers. (Sam, Onur, Charlie ve Laura ile ilgili metinleri dinleyiniz. Dinlediğiniz metinlere göre aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.)

29. What is the listening text about?

- a) Future problems b) Future world
c) Future traffic d) Future dreams

30. “What does Onur want to do in the future?”

- a) look after the animals b) travel around the world
c) start his own band d) play in the NBA

31. Whose sentence could this be? “I think I’ll be the best singer in the future”

- a) Charlie b) Laura
c) Sam d) Onur

32. Which one could be Laura’s sentence?

- a) We need to train hard before the final match
b) One day I may go to New York
c) I really want to have a lot of kittens
d) I think it will be a great concert

G) Listen to the tape again. Decide whether the sentences are TRUE or FALSE.

(Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki cümlelerin doğru veya yanlış olduğuna karar veriniz)

- 33.** Charlie and his cousin will start their own band in the future. TRUE / FALSE
34. Onur won’t travel overseas in the future TRUE / FALSE
35. Sam wants to be an animal protector in the future. TRUE / FALSE
36. Charlie believes he will get really famous TRUE / FALSE
37. Laura dreams of providing a better life for many animals. TRUE / FALSE

EK 2. İNGİLİZCE KONUŞMA TESTİ

* You want to organize a party to celebrate with your friends or family. Decide on the steps, plan the party and make necessary arrangements for the party.

Duration	3 minutes
Mode of participation	Candidates are tested in individually. They interact with the Examiner / Interlocutor.
<p><u>Activity 1: Dialogue / Giving and asking for information</u>(5 minutes – 2½ per candidate)</p> <p>This activity requires interaction between Examiner and candidate. Each candidate is asked four (4) questions.</p> <p>Do you like celebrations? What events do you celebrate?</p> <p>What do you think about special days? Are they important for you? Why/Why not?</p> <p>What kind of party did you attend last? Did you like it?</p> <p>What do you like about surprise parties? Why?</p> <p>What are some of the most popular festivals or celebrations in your country? What are the most and the least important things for a good future? Why</p> <p><u>Possible answers; health, money, family, education, career, friends</u></p> <p>What are your predictions about health, career etc.? What do you expect from the future?</p> <p><u>Possible answers; I hope I will have an excellent career, I believe I will have a happy life, I guess I will earn a lot of money, I will be a doctor in the future...etc</u></p> <p>What's your dream for the future in 50s?</p> <p><u>Possible answer: I will run my own business in my 50s.</u></p> <p>What will you do in your 20s?</p> <p><u>Possible answer: I will go to university and travel in my 20s.</u></p>	
<p><u>Activity 2: Talking about photos / Organizing a party / Reports on future predictions</u> (3 minutes)</p> <p>This activity essentially involves a guided description of a photo or series of photos or other visuals which are thematically linked. Candidates are asked to organize a party, build their future, predict what is going to happen in the future, etc.</p>	

Activity 2A

You want to organize a party. Decide on your party type. Look at the pictures. Talk about what you need and how many/how much you need. Decide on the steps. Plan the party and tell it to us. Use *first*, then, next, *finally* and quantities. Make suggestions about your party.



Possible Answers: *I want to organize a ... party. I need a lot of/lots of/some/a little/a few ...*

- *Let's*
- *Shall we*?
- *Do you fancy*?
- *Why don't you*?
- *How about*?
- *What about*?
- *Would you like*?

Activity 2B

What do you know about the topics below? Please make simple predictions about the pictures.



shutterstock.com • 311138756

future life in space



www.shutterstock.com • 1316977646

chips in our brains



www.shutterstock.com • 1076106332

robots



www.shutterstock.com • 1024115101

food pills

Possible answers: I think people will live in space cities. Robots will help people....

EK3. İNGİLİZCE KONUŞMA TESTİ PUANLAMA RUBRİĞİ

SPEAKING ASSESSMENT RUBRIC (KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ)

NAME:DATE:

TEST:

	No Grade Awarded	Poor	Average	Good	Excellent
	1 Mark	2 Mark	3 Marks	4 Marks	5 Marks
Content and Relevance 1. Topic elaboration 2. Cohesion and coherence 3. Examples 4. Answer the question 5. Ideas (focused / relevant / well-developed)	Content is totally unrelated to the prompt and completely irrelevant or incomprehensible	Content has a poor relevance to the prompt or question.	Content has some relevance to the topic, but the ideas are not well organized.	Content is relevant to the topic most of the time with few errors.	Content is coherent, relevant and well-organized
Fluency and Coherence 1. Suitable speed 2. Pauses and discourse strategies 3. How positively the student contributes to the conversation?	Does not speak at all. No communication possible. Refuses to speak	Has great difficulty correctly putting words together in a sentence. Little fluency with frequent pauses	Speaks with some hesitation. Some fluency with a few complete sentences.	Speaks fluently most of the time with an ability to form sentences.	Speaks clearly and articulately without any hesitation. Always speaks fluently.
Pronunciation 1. Effort made to use correct intonation, stress, individual sounds.	Completely incomprehensible	Poor with a high frequency of errors. Hard to understand. Has problems in pronunciation	Accurate and clear pronunciation about half of the time	Accurate and clear pronunciation most of the time	Pronunciation is excellent, clear and accurate
Grammar 1. Level dependent 2. Range and	Serious	Poor	Accurate	Accurate	Perfect use of

accuracy	grammatical errors	grammar	grammar usage half the time	grammar usage most of the time	grammar with minimal or no errors
Vocabulary 1. Topic vocabulary 2. Using vocabulary correctly 3. Word choice	inadequate vocabulary resulting in incoherence	2-3 descriptive vocabulary words are used	4-5 descriptive vocabulary words are used	6-7 descriptive vocabulary words are used	uses wide range of well-chosen vocabulary with full flexibility
Interactive Communication 1. Answering questions 2. Asking questions 3. Interpreting the received message 4. Communicating the intended message 5. Maintaining a conversation	Fails to answer any questions or gives incomprehensible or totally irrelevant answers or unable to interact with the examiner	Tries to respond but fails to answer most of the questions, interaction with the audience is minimal	Responds to some of the questions but lacks the necessary language skills or knowledge of the content to sustain interaction with the examiner	Responds to all questions but responses are not always convincing, interacts with the audience but lacks confidence and conviction	Responds to all questions effectively and interacts with the examiner with confidence and conviction

Comment

Total:

--

—/—

EK 4. İNGİLİZCE OKUMA TESTİ

A World of Celebrations

People love throwing parties, and there are all sorts of parties all over the world all the time. Let's have a look at some of the celebrations around the world. In Germany, we celebrate Carnival in February. We put on masks and red noses and wear funny clothes. We also have a party at school. Then we watch the parade. People throw sweets from decorated cars and I like catching them. We celebrate Loy Krathong at the end of the rainy season. It's a very popular festival in Thailand. We apologise to water for making it dirty. The festival starts in the evening when there's a full moon in the sky. We decorate rafts (krathongs) with flowers and candles. We light the candles and put the rafts on the rivers. We believe they carry away bad luck and we start a new life.

A) Read the article and choose the correct option. (Yukardaki parçayı okuyunuz ve aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız).

1. "throw a party" means;
 - a. give a party
 - b. accept a party
 - c. order a party
 - d. forget a party
2. Why do people decorate rafts, put the rafts on the rivers and light the candles?
 - a. Because, they apologise to water
 - b. Because, the people put on masks and red noses and wear funny clothes
 - c. Because, the people throw sweets from decorated cars and they like catching them.
 - d. Because, these things end bad luck and the people start a new life
3. What is the text about?
 - a. It's about celebrations of festivals
 - b. It's about a party at school
 - c. It's about a full moon in the sky
 - d. It's about flowers and candles
4. What does the word "they" refer to?
 - a. German Carnival
 - b. the candles and the rafts

- c. the people
d. the flowers

B) Choose True or False. (Yukardaki parçaya göre aşağıdaki cümlelerin doğru ya da yanlış olduğuna karar veriniz)

5. People don't like throwing parties. TRUE / FALSE
6. The festival starts early in the morning. TRUE / FALSE
7. They celebrate Loy Krathong at the end of the rainy season. TRUE / FALSE
8. Loy Krathong is a well-known festival in Thailand. TRUE / FALSE

C) Fill in the blanks with the correct option below. (Parçadaki boşluklara uygun olan seçeneği işaretleyiniz).

My sister will (9)_____ from high school next month. My family and I want to organize a surprise (10)_____ for her. But we need a lot of things for decoration. We need a few balloons and some costumes. We should also prepare food and (11)_____. My mother is good at making cake and cookies. My father can buy balloons and party costumes. I can prepare (12)_____ cards for my sister's close friends. My friend Jessica has lots of music CDs. She can bring them for the party. I will buy a nice graduation(13) _____ for my sister.. I will wrap it into a good box and decorate it. I hope she will be very happy. I'm sure it will be a good party.

9. a) bring b) hurry up c) graduate d) order
10. a) party b) guest c) place d) date
11. a) blow b) beverages c) meet d) delicious
12. a) candle b) fancy dress c) invitation d) desserts
13. a) arrange b) special c) entertainment d) present

D) Complete the dialogues with the correct expressions below. (Aşağıdaki diyaloglarda boş bırakılan yerlere uygun seçenekleri işaretleyiniz).

14. **Jane:**....., tomorrow?

Julia: Yes, sure. Thanks for inviting me.

- a) Would you like to attend my birthday party b) Can I have an ice-cream
c) Would you like to eat some more d) Why do you need advice

15. **Rob:**....., **Amanda?**

Amanda: Some juice, please

- a) Where do you organize your party b) Would you like something to drink
c) Would you like to help me d) When is your sister's graduation party

16. **Cem:**.....?

Defne: Oh yeah, I have a few.

- a) Do you organize parties?
b) Do you have any party hats?
c) Why does Burak need advice?
d) What about the gift?

A Dream Life in the Future

Hello, my name is Çınar. Now, I'm a student at IMKB secondary school. I want to study machine engineering. I hope I will graduate from the university in the future. I guess I will run my own business and produce flying cars. They will be self-driving cars. I will sell flying cars to people and there won't be any traffic on the roads. The transportation will be very easy with flying cars. I will travel to the space with my family. We will stay at a hotel in space, because some companies are planning to build hotels in space. It will be an excellent holiday for us. It will be very easy for people to go on space holidays, because everybody will have flying cars. People will have communications with aliens. I believe I will have new friends in space. I really like travelling and seeing new places. I will probably travel around the world, meet new people and learn about interesting things. I'm sure the life will be easier and so people will be happier in the future.

E) Read the article above and answer the questions. (Yukardaki parçayı okuyunuz ve aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız).

17. What's the passage about?

- a) Education without teachers
b) Sports and television
c) Future problems
d) An imaginary life

18. What's the main idea of this passage?

- a) Life will be very easy with flying cars in the future
- b) Flying cars are very expensive
- c) Aliens and people will live in a big city
- d) People will earn a lot of money

F) Choose True or False. (Yukardaki parçaya gore aşağıdaki cümlelerin doğru ya da yanlış olduğuna karar veriniz)

19. People have flying cars today. TRUE / FALSE

20. Çınar is a university student now. TRUE / FALSE

21. The flying cars will be self-driving. TRUE / FALSE

22. People will have contacts with the aliens in the future. TRUE / FALSE

G) Match the underlined words with their definitions. (Altı çizili kelimeleri aşağıdaki anlamlarıyla eşleştiriniz)

e.g. I hope I will have an excellent job in the future.

23. I believe my sister will be very successful.

24. She will probably be a good basketball player.

25. He will choose mathematics as a career.

26. I'm sure people will live in a peaceful life in the future.

27. I will receive a good present from my best friend.

e.g. *excellent* : extremely good

a. _____ : a job that you do during your working life

b. _____ : to get something

c. _____ : quiet and calm

d. _____ : to think that something is true or possible

e. _____ : something is likely to happen

EK 5. İNGİLİZCE YAZMA TESTİ

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda size İngilizce yazma becerisi ile ilgili 2 adet yazma konusu verilmiştir. Her bir konunun İngilizce ve Türkçe açıklamasını dikkatlice okuyunuz. Yönergeler doğrultusunda yazma sınavını gerçekleştiriniz. Teşekkür ederim.

A) Imagine that you are going to celebrate a special day or organize a surprise party. Prepare an invitation card to send your friends. Think about...(*What type of a party is it? Who is organising it? Where is it? What is the date of the party? What time does it start? Things to do...*) (Özel bir günü kutladığınızı veya sürpriz bir parti organize ettiğiniz hayal ediniz. Arkadaşlarınızı bu kutlama veya partiye davet etmek için bir davetiye kartı hazırlayınız. Şunları düşünebilirsiniz: (Ne tür bir parti? Kim organize ediyor? Nerede? Partinin tarihi ne zaman? Ne zaman başlıyor? Yapılabilecek şeyler nelerdir?...)

B) Write about your ideas, hopes, dreams, expectations and plans for the future. Use the list of topics and the examples to help you. You can think about; (*Education, Job, Family, Money, Home, Car, Transportation, Sports, Climate, Communication, Television, Social Media...*)(Gelecekle ilgili fikirlerinizi, umutlarınızı, hayallerinizi, planlarınızı ve beklentilerinizi anlatan yazı yazınız. Şunları düşünebilirsiniz: (Eğitiminiz, Mesleğiniz, Aileniz, Para, Ev, Araba, Gelecekte Ulaşım, Spor, İklim, İletişim, Televizyon, Sosyal Medya...)

EK 6. İNGİLİZCE YAZMA TESTİ PUANLAMA RUBRİĞİ

WRITING ASSESSMENT RUBRIC (YAZMA TESTİ PUANLAMA RUBRİĞİ)				
Name/Surname:				
Content				
Does the invitation card cover related content?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Content is unrelated and completely irrelevant	Content has a poor relevance	Content has some relevance	Content is relevant most of the time with few errors.	Content is coherent, relevant and well-organized
Do the pieces about predictions and future events cover related content?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Content is unrelated and completely irrelevant	Content has a poor relevance	Content has some relevance	Content is relevant most of the time with few errors.	Content is coherent, relevant and well-organized
Organization				
Is the invitation card effective and attractive in terms of organization?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Ideas are not organized	Poor organization of ideas	Some organization of ideas and details	Appropriate organization ideas and details	Excellent flow of ideas and details
Are the pieces about predictions and future events effective and attractive in terms of organization?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Ideas are not organized	Poor organization of ideas	Some organization of ideas and details	Appropriate organization ideas and details	Excellent flow of ideas and details
Vocabulary				
Are the vocabulary items cover a rich variety and used appropriately in invitation card?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks

inadequate vocabulary resulting in incoherence	2-3 descriptive vocabulary words are used	4-5 descriptive vocabulary words are used	6-7 descriptive vocabulary words are used	uses wide range of well-chosen vocabulary with full flexibility
Are the vocabulary items cover a rich variety and used appropriately in pieces about predictions and future events?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
inadequate vocabulary resulting in incoherence	2-3 descriptive vocabulary words are used	4-5 descriptive vocabulary words are used	6-7 descriptive vocabulary words are used	uses wide range of well-chosen vocabulary with full flexibility
Grammar				
Are the grammatical structures in invitation card used appropriately?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Serious grammatical errors	Poor grammar	Accurate grammar usage half the time	Accurate grammar usage most of the time	Perfect use of grammar with minimal or no errors
Are the grammatical structures in pieces about predictions and future events used appropriately?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Serious grammatical errors	Poor grammar	Accurate grammar usage half the time	Accurate grammar usage most of the time	Perfect use of grammar with minimal or no errors
Mechanics				
Does the invitation card include mistakes in capitalization and spelling?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Lots of mistakes	Some mistakes	A few mistakes	Just one mistake	No mistakes
Do the pieces about predictions and future events include mistakes in capitalization and spelling?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Lots of mistakes	Some mistakes	A few mistakes	Just one mistake	No mistakes
Coherence				

Is the invitation card coherent?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Lack of Coherence	Poor Coherence	Some logical coherence	Coherence is appropriate	Well organized
Are the pieces about predictions and future events coherent?				
No Grade Awarded 1 Mark	Poor 2 Marks	Average 3 Marks	Good 4 Marks	Excellent 5 Marks
Lack of Coherence	Poor Coherence	Some logical coherence	Coherence is appropriate	Well organized

EK 7. STANDARTLAŞTIRILMIŞ AÇIK UÇLU GÖRÜŞME FORMU

BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ İNGİLİZCE DERSİNDE UYGULAMASINA YÖNELİK STANDARTLAŞTIRILMIŞ AÇIK UÇLU GÖRÜŞME FORMU

1. Derste yapmış olduğumuz uygulama hakkında neler düşünüyorsunuz?

ALTERNATİF: İngilizce dersinin bu şekilde işlenmesi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

SONDA: a) Bu uygulama ile dersten keyif aldınız mı?

b) İngilizce dersine yönelik bakış açınızı nasıl etkiledi?

c) Bu uygulamada sizi en çok zorlayan şeyler neler olmuştur?

d) Bu uygulama ile İngilizce dersinde öğrenme sürecinin kontrolünün ve sorumluluğunun çoğunlukla sizde olduğunu düşünüyor musunuz?

2. C, B ve A basamaklarından hangisi daha çok ilginizi çekti? Nedenini açıklar mısınız?

3. İngilizce dersinde yaptığımız seçmeli görevler hakkında neler düşünüyorsunuz?

SONDA: a) Basamaklı öğretim programında gerçekleştirdiğiniz görevleri seçmenizdeki etkenler nelerdir?(Neden o etkinlikleri seçtiniz?)

b) En çok hangi tür görevleri yaparken zorlandınız?

c) Seçtiğiniz görevleri benimseyebildiniz mi?

d) Seçtiğiniz ve tamamladığınız görevlerin öğretmen ve öğrenci tarafından değerlendirilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?

4. Bu uygulamanın İngilizce dil becerilerine etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?

ALTERNATİF: a) Sizce bu uygulama İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinden hangisini daha çok geliştirmiştir? Nedenini açıklar mısınız?

5. Basamaklı öğretim programı ile işlenen İngilizce dersinin daha önceki İngilizce derslerinden ne gibi farklılıkları vardır?

SONDA: a) Önceki İngilizce derslerinde neler yapıyordunuz?

b) Bu uygulama ile İngilizce dersinde neler yaptınız?

6. Basamaklı öğretim programı uygulama sürecinin sınıf ortamına ve arkadaşlık ilişkilerinize ne gibi etkileri olmuştur?



EK 8. GÖREV DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ ÖRNEKLERİ

Student Name/Surname/Number:		
Assignment Type: 6th Unit CS6		
Point Possible: 10	Student Score:	Teacher Score:
Simple Rubric (Basit Yönerge): Özel günler hakkında bilgi veren resimli kartlar hazırlama – 2 Puan Kartlardaki kelimeleri doğru telaffuz etme – 2 Puan Kartlarla ilgili kısa İngilizce cümleler kurabilme – 2 Puan Kartlarla ilgili İngilizce sorular sorabilme – 2 Puan Kartlarla ilgili sınıftaki tüm arkadaşlarına kısa sunum yapma – 2 Puan		

Student Name/Surname/Number:		
Assignment Type: 7th Unit B3		
Point Possible: 10	Student Score:	Teacher Score:
Simple Rubric (Basit Yönerge): Will yapısını ve “I hope, perhaps, I guess, I believe... gibi gelecek zaman ifadeleri kullanarak en az 10 tane İngilizce cümle yazma – 2 Puan Resimli bir poster veya bilgisayar ortamında slayt hazırlama – 2 Puan Sınıfta arkadaşlarına sunum yapma – 2 Puan Sorulan İngilizce sorulara doğru cevap verebilme – 2 Puan Arkadaşlarına veya öğretmenine sunum ile ilgili İngilizce soru sorabilme – 2 Puan		

Student Name/Surname/Number:		
Assignment Type: 6th Unit A1		
Point Possible: 20	Student Score:	Teacher Score:
Simple Rubric (Basit Yönerge): Parti resimleri bulma ve İngilizce açıklamalar yazma – 4 Puan		

En az 4 tane parti şarkısı seçme ve bir tanesini ezbere söyleyebilme– **4 Puan**

İhtiyaç listesi hazırlama, katılacak misafirleri belirtme, partideki yiyecek ve içecekleri miktarlarıyla belirtme – **4 Puan**

Partiye katılacak misafirlere göndermek için davetiye kartı hazırlama– **4 Puan**

Partiyi sınıfta İngilizce sunma– **4 Puan**



EK 9. ÜNİTE 6 DİL BECERİLERİ VE ÖĞRENME ÇIKTILARI

Dil becerileri		Öğrenme Çıktıları					
		Öğrenciler öneri, ihtiyaç ve nesnelerin miktarıyla ilgili ifadeleri tanıyabileceklerdir.	Öğrenciler düzenleme ve eylem dizileri hakkında konuşabileceklerdir.	Öğrenciler önerilerde bulunabileceklerdir.	Öğrenciler ihtiyaçları ve miktarları ifade edebileceklerdir.	Öğrenciler kutlamalar ile ilgili metinleri anlayabileceklerdir.	Öğrenciler davetiye kartları yazabileceklerdir.
Dinleme		x					
Konuşma			x	x	x		
Okuma						x	
Yazma							x

EK 10. ÜNİTE 7 DİL BECERİLERİ VE ÖĞRENME ÇIKTILARI

Dil becerileri	Öğrenme Çıktıları				
Dinleme	Öğrenciler basit sözlü metinlerle tahminler ve gelecekteki olaylar hakkında söylenenleri anlayabileceklerdir.	Öğrenciler basit tahminler hakkında konuşabileceklerdir.	Öğrenciler basit tahminler hakkındaki görüşlerini ifade edebileceklerdir.	Öğrenciler tahminlerle ilgili kısa ve basit metinleri anlayabileceklerdir.	Öğrenciler tahminler ve gelecekteki olaylar hakkında parçalar yazabileceklerdir.
Konuşma	x				
Okuma		x	x		
Yazma				x	x

EK 11. 6. ÜNİTE C, B, A BASAMAKLARI GÖREV LİSTESİ

C BASAMAĞI: Bu bölümde toplam 60 puanlık görev tamamlamalısınız. 15 puan okuma becerileri, 15 puan dinleme becerileri, 15 puan konuşma becerileri ve 15 puan da yazma becerileri etkinliklerinden istediğiniz görevleri seçip tamamlamanız gerekmektedir. İsteddiğiniz dil becerisi ve etkinliğinden başlayabilirsiniz.

Süre	10 Ders Saati
-------------	---------------

Zorunlu Görev: Öğretmenin anlatacağı “*quantifiers*” konusu ile ilgili on dakikalık hızlandırılmış dersi (quick lesson) dinleyerek gerekli notları almanız gerekmektedir.

OKUMA BECERİSİ GÖREVLERİ: 15 PUAN (Reading Assignments)

<p>CR1. Paul ve Amanda arasında geçen diyalogu bir arkadaşınız ile okuyunuz. Bilinmeyen kelimeleri öğreniniz. Parti için nelere ihtiyaçları vardır? İhtiyaç listesini hazırlayınız. (8 puan) (Ders Kitabı Sf.74)</p>
<p>CR2. Jane, Rob ve Wilma'nın Kim'e yazdığı mesajları okuyunuz. Metinlerde geçen bilinmeyen kelimeleri öğreniniz. Bilinmeyen kelimeleri ve mesajların ne hakkında olduğunu yazınız. (8 puan) (Ders Kitabı Sf. 78)</p>
<p>CR3. İnternette veya diğer kitaplardan İngilizce davetiye kartı örnekleri bulup okuyunuz ve hangi bilgilerin yer aldığını İngilizce not ediniz. (8 puan) (Davetiye kartı örnekleri öğretmen masasında mevcuttur)</p>
<p>CR4. Davet mailinin nasıl yazıldığını ve davet mailine nasıl cevap verildiğini gösteren örnek metinleri araştırıp okuyunuz her bir mailin hangi bilgileri içerdiğini not ediniz. Maillerin sonundaki ilgili alıştırmaları yapınız. (8 puan) (Mail örnekleri öğretmen masasında mevcuttur)</p>
<p>CR5. Betty, Egor ve Christine'nin katılmış oldukları partiler hakkında yazdıkları metinleri okuyunuz ve ilgili alıştırmaları yapınız. (8 puan) (Metinler öğretmen masasında mevcuttur)</p>
<p>CR6. Kutlamalarla ilgili kelime kalıpları için eşleştirme ve boşluk doldurma aktivitelerini yapınız. (5 puan) (Aktiviteler öğretmen masasında mevcuttur)</p>
<p>ÖGCR1. İngilizce paragraf okuma ve kelimelerini Türkçe'ye çevirme ve kelime kartları hazırlama. Paragrafı da Türkçe'ye çevirme. (8 Puan) (Öğrenci Görevi)</p>

ÖGCR2. İngilizce kelime oyunu tasarlamak istiyorum. Kelime kartlarını hazırlayıp kavanoza doldurmayı ve arkadaşlarımdan kavanozdan çekilecek kelimeyi tahmin etmelerini isteyeceğim. **(7 Puan) (Öğrenci Görevi)**

DİNLEME BECERİSİ GÖREVLERİ: 15 PUAN (Listening Assignments)

CL1. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sisteminden 6. Ünite ile ilgili en az 2 tane video izleyiniz ve öğrendiğiniz en az 5 bilgiyi yazınız. **(8 puan)**

CL2. İngilizce bir parti veya kutlama şarkısı dinleyiniz ve öğrendiğiniz şarkıyı sınıfta arkadaşlarınıza söyleyiniz. **(8 puan)**

CL3. İsteddiğiniz İngilizce bir parti veya kutlama şarkısını dinleyiniz ve öğrendiğiniz şarkının sözlerini İngilizce olarak yazınız. **(8 puan)**

CL4. “Offering, Accepting and Refusing invitations” konusu ile ilgili internetten en az bir video izleyiniz ve öğrendiklerinizi kağıtlara özetleyiniz. (Kağıtlar renkli olabilir) (örnek videolar için EBA, youtube... gibi sitelerden faydalanabilirsiniz. **(8 puan)**

CL5. “Expressing Needs and Quantity”, konusu ile ilgili internetten en az bir ders videosu izleyiniz ve öğrendiklerinizi kâğıtlara özetleyiniz. (Kâğıtlar renkli olabilir) **(8 puan)**

CL6. Aşağıdaki kelimelerin telaffuzlarını online sözlüklerden dinleyerek tekrar ediniz. **(5 puan)**

get a degree, wrap presents, wear a costume, drink beverages, decorate the places, wear a cap, arrange music, invite guests, visit relatives

CL7. Ders kitabı sayfa 76'daki dinlemeleri yaparak resimleri eşleştiriniz ve metinlerde yer alan boşlukları doldurunuz. **(5 puan)**

CL8. “Suggestions” konusu ile ilgili internetten en az bir tane ders videosu izleyiniz ve öğrendiklerinizi renkli kağıtlara özetleyiniz. (Örnek videolar için EBA, youtube... gibi sitelerden faydalanabilirsiniz. **(8 puan)**

KONUŞMA BECERİSİ GÖREVLERİ: 15 PUAN (Speaking Assignments)

CS1. Ünite 6'dan bulacağınız 10 tane bilinmeyen kelimeyi arkadaşınızla birlikte telaffuz ediniz. (Sözlükten veya öğretmeninizden telaffuz konusunda yardım

alabilirsiniz). (5 puan)
CS2. Bir parti organize etmek istiyorsunuz. Ders kitabı sayfa 75'deki resimlerden faydalanarak hangi malzemelere ne kadar ihtiyacın olduğunu İngilizce olarak arkadaşınızla konuşunuz. (8 puan) <i>Örnek: I want to organize a.....party. I need a lot of/ lots of/ some/ a little/ a few.... How many candles do you need?, How much drinks do you have?...</i>
CS3. Ders kitabından partilerle veya kutlamalarla ilgili resimler bulunuz ve bir arkadaşınızla resimler hakkında İngilizce konuşunuz. (5 puan)
CS4. Bir arkadaşınızla birlikte parti sahibi ve partiye katılan bir misafir arasında geçen bir diyalog hazırlayıp canlandırınız. Diyalogunuzda “would you like...?, how about...?, accepting and refusing suggestions gibi İngilizce kalıplara yer veriniz. (8 puan)
CS5. Would you like...? How many...? ve How much...? soru kalıplarını kullanarak arkadaşınızla soru-cevap etkinliği yapınız. En az 6 tane soru sorunuz. (Karşılıklı) (8 puan)
CS6. Ülkenizde kutlanan özel günler (kişisel günler, kutlamalar, dini/milli bayramlar...) hakkında kısa bilgi veren (kutlama ismi, zamanı, yeri...vb) resimli kartlar hazırlayarak sınıfta arkadaşlarınıza anlatınız. (10 puan)
ÖGCS1. Kutlamalarla ilgili tüm İngilizce kelimeleri kullanarak telaffuz geliştirmek için ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kaydını sınıfta arkadaşlarıma dinleterek tekrar etmelerini isteyeceğim. (8 Puan) (Öğrenci Görevi)

YAZMA BECERİSİ GÖREVLERİ: 15 PUAN (Writing Assignments)

CW1. 6. Ünite'nin hedef kelimelerini içeren renkli bir sözlük hazırlayınız. Sözlükte Türkçe kelime anlamları ve mümkünse resimler yer alabilir. (10 puan) (Ders Kitabı Sf:154'deki 6. Ünite Kelimeleri)
CW2. Ünite 6'dan parti organizasyonu ile ilgili 10 tane bilinmeyen kelime bulunuz ve öğreniniz. Bu kelimelerle bir kelime oyunu hazırlayınız. Oyun için kelimelerin harflerini karıştırarak her birini küçük bir kâğıda yazınız ve arkadaşınızdan kelimeleri doğru şekilde yazmasını isteyiniz. (5 puan)
CW3. Parti organize etmek için gerekli olan 5 aşamayı yazınız ve resimlerle

destekleyiniz. (5 puan)
CW4. Parti için mekân süslemede gerekli olan 10 malzemenin resmini küçük kâğıtlara çizerek kelimeleri altına veya resmin arkasına yazınız. (5 puan)
CW5. Ders kitabı sayfa 72'deki resimlerle kelimeleri eşleştiriniz ve 5 tane resimde geçen olayları anlatan İngilizce cümleler yazınız. (5 puan)
CW6. “a, an, some, any, a lot of, a few, a little, much, many” yapılarını kullanarak 10 tane cümle yazınız. (5 puan)
CW7. Ülkenizde kutlanan özel günlerden (kişisel günler, dini/milli bayramlar...) en az 5 tanesinin ismini ve tarihlerini bir karta yazınız ve her biri için bir resim ekleyiniz. (10 puan)
ÖGCW1. Partilerde kullanılan eşyalarla ilgili bulmaca yapmak istiyorum. Arkadaşlarıma bulmacadaki kelimeleri sormak istiyorum. (7 Puan) (Öğrenci Görevi)

B BASAMAĞI: Bu basamakta 20 puan değerinde görevler tamamlamanız gerekmektedir.

Süre	7 Ders Saati
B1. Dönem sonu için okulda bir parti organize etmek istediğinizi düşünün. Partinin planını ve düzenleme aşamalarını bir poster veya bilgisayar ortamında slayt üzerinde detaylı anlatınız. “ <i>first, then, next, finally and quantities</i> ” gibi ifadeleri kullanmayı unutmayınız. (Bireysel ya da grup çalışması olabilir) (10 puan)	
B2. Ünite 6 ile ilgili en az 25 tane boşluk doldurma sorusu çözüp siz de 6. Ünite ile ilgili en az 15 tane boşluk doldurma sorusu hazırlayınız. (10 puan)	
B3. Ders kitabınızın 74. sayfasındaki Paul ve Amanda arasında geçen diyalogu okuyunuz. Parti organizasyonu süreci için yapmaları gereken 4 şeyi “ <i>first, then, next ve finally</i> ” kalıplarını kullanarak yazınız. Son olarak siz de benzer bir diyalog yazınız ve sınıfta arkadaşlarınıza okuyunuz. (10 puan)	
B4. Ünite 6 ile ilgili en az 25 tane çoktan seçmeli test sorusu çözüp siz de 6. Ünite ile ilgili en az 15 tane çoktan seçmeli test sorusu hazırlayınız ve sorularınızı sınıf panosuna asınız. (10 puan)	
B5. Düğün, doğum günü, mezuniyet için birer davetiye kartı hazırlayınız. Davetiye	

<p>kartlarının üzerinde detaylı bilgiler yer almalıdır. (Partinin yeri, zamanı, dekorasyon malzemeleri, partide ne tür ve ne kadar yiyecek içecek bulunacağı, kimlerin katılacağı... gibi) Üçünü birlikte poster haline getirip sınıfta arkadaşlarınızı partilerinize davet ediniz. (10 puan)</p>
<p>B6. Arkadaşlarınızla “Günü Tahmin Et” oyununu oynayınız. Ülkenizde kutlanan özel günlerle ilgili üzerinde İngilizce bilgiler yer alan resimli kartlar hazırlayınız. (Kişisel özel günler, dini veya milli bayramlar, mezuniyet günü... gibi). Hazırladığımız kartlardan bazılarını seçerek ve günler hakkında İngilizce bilgiler vererek sınıfta arkadaşlarınızdan hangi özel gün olduğunu tahmin etmelerini isteyiniz. (10 puan)</p>
<p>B7. Ülkenizde kutlanan en az 5 özel gün (kişisel günler, dini/milli bayramlar...) hakkında detaylı bilgi veren resimli bir poster hazırlayınız ve sınıfta arkadaşlarınıza sununuz. (10 puan)</p>
<p>B8. Arkadaşlarınızı partinize davet etmek istiyorsunuz. 3 kişilik grup halinde diyalogları önce kartlara yazınız daha sonra diyalogu sınıfta sözlü olarak canlandırınız. 3’lü grup halinde yapılacak bu görevde</p> <p><i>Öğrenci A:</i> Arkadaşlarını partiye davet eder.</p> <p><i>Öğrenci B:</i> Arkadaşının davetini reddeder ve gerekçesini belirtir.</p> <p><i>Öğrenci C:</i> Arkadaşının davetini kabul eder. (10 puan)</p>
<p>B9. Bu etkinlik ikili çalışma gerektirmektedir.</p> <p><i>Öğrenci A:</i> Düzenleyeceğiniz bir partiye arkadaşınızı davet eden detaylı bir davet maili yazınız.</p> <p><i>Öğrenci B:</i> Arkadaşınızın davetini kabul veya reddettiğinize dair detaylı bir cevap maili yazınız. (10 puan)</p>
<p>B10. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sisteminden veya diğer eğitim platformlarından izleyeceğiniz 6. Ünite ile ilgili bir ders anlatım videosuna benzer bir İngilizce ders videosu çekiniz ve sınıfta arkadaşlarınıza izlettiriniz. (10 puan)</p>
<p>B11. Beğendiğiniz bir parti veya kutlama şarkısını dinleyiniz ve videolarını izleyiniz. Siz de kendi İngilizce video klibinizi çekerek sınıfta arkadaşlarınıza izlettiriniz. (10 puan)</p>
<p>B12. Grup halinde istediğiniz bir parti türünü canlandırınız ve videoya çekerek</p>

sınıfta arkadaşlarınıza izlettiriniz. (*Videoda kullanılması gereken İngilizce yapılar; Would you like...?, Offering, accepting and refusing, Quantifiers, ve 6. ünite de geçen partiyle ve kutlamalarla alakalı İngilizce kelimeler...*) **(10 puan)**

A BASAMAĞI: Bu Bölümde 20 puan değerinde en az 1 görev tamamlamanız gerekmektedir.

Süre	7 Ders Saati
<p>1. Nasıl bir doğum günü partisi hayal ederdiniz?</p> <p>(Örnek Yönerge)</p> <p>Bir doğum günü partisi organize etmek için gerekli adımları izleyiniz. Parti planınızı arkadaşlarınıza sununuz. Renkli poster şeklide hazırlanabilir. Bilgisayar ortamında sunu şeklinde hazırlanabilir. Poster için tavsiye edilen aşamalar aşağıdadır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adım: Parti ile ilgili resimler bulunuz. 2. Adım: Resimleri renkli karton kâğıda yapıştırınız. Altlarına İngilizce açıklama cümleleri yazınız. 3. Adım: Partiniz için şarkılar seçiniz. En az bir tanesini öğreniniz. 4. Adım: İhtiyaç listesi hazırlayınız, katılacak misafirleri belirtiniz. partideki yiyecek ve içecekleri miktarlarıyla belirtiniz (<i>a lot of, a little, a few... gibi miktar belirten ifadeler</i>) 5. Adım: Parti için davetiye kartı hazırlayınız. 6. Adım: Parti planınızı sınıfta arkadaşlarınıza sununuz. (20 Puan) 	
<p>2. Bir parti veya kutlama hakkında yazılmış olan birkaç tane metni okuyunuz ve İngilizce parti videoları izleyiniz. Siz de katılmış olduğunuz ve çok beğendiğiniz bir parti ya da kutlama hakkında detaylı bilgi veren bir poster hazırlayıp sınıfta arkadaşlarınıza anlatınız. Posteriniz şu bilgileri içermelidir;</p> <p>Ne zaman?</p> <p>Nerede?</p> <p>Yiyecek ve içecekler (miktarları ile birlikte)</p> <p>Kimler katıldı?</p> <p>Hangi müzikler dinlendi?</p> <p>Partiyi neden beğendiniz? (20 Puan)</p>	

3. Bir organizasyon şirketine sahip olduğunuzu hayal ediniz. Nasıl organizasyonlar yapardınız? Sorunları nasıl çözerdiniz?

(Örnek Yönerge)

1. AŞAMA:

- Şirketin adını ve logosunu belirleyiniz.
- Organizasyon türlerini belirleyiniz. (Parti çeşitleri, düğün, çeşitli kutlamalar...)
- Her bir organizasyon için sunduğunuz hizmetleri ve fiyatlarını belirtiniz.
- Tüm bunların yer aldığı resimli bir reklam afişi hazırlayınız.

2. AŞAMA:

- Organizasyon sorumlusu ve müşteri arasında geçen bir diyalog hazırlayınız. Diyaloğu arkadaşınızla videoya veya ses kaydına alınız. (Sınıfta sunarken izlemek veya dinlemek için)
- Müşterinizi hazırlamış olduğunuz reklamlarla sizden hizmet satın alması için ikna etmeye çalışınız. *(Müşteri ikna etme bölümü sınıfta sözlü olarak yapılacaktır)*

(20 Puan)

EK 12. 7. ÜNİTE C, B, A BASAMAKLARI GÖREV LİSTESİ

C BASAMAĞI: Bu bölümde toplam 60 puanlık görev tamamlamalısınız. 15 puan okuma becerileri, 15 puan dinleme becerileri, 15 puan konuşma becerileri ve 15 puan da yazma becerileri etkinliklerinden istediğiniz görevleri seçip tamamlamanız gerekmektedir. İsteddiğiniz dil becerisi ve etkinliğinden başlayabilirsiniz.

Süre	10 Ders Saati
-------------	---------------

Zorunlu Görev: Öğretmenin anlatacağı “*future tense*” konusu ile ilgili on dakikalık hızlandırılmış dersi (quick lesson) dinleyerek gerekli notları almanız gerekmektedir.

OKUMA BECERİSİ GÖREVLERİ: 15 PUAN (Reading Assignments)

CR1. Ders kitabınızın 86. ve 87. sayfalarındaki “Sam, Onur, Charlie ve Laura” hakkındaki metinleri okuyunuz. Cümlelerdeki dilbilgisi yapılarının neler olduğunu bulunuz. İlgili aktiviteleri yapınız ve bilinmeyen kelimelerle ilgili küçük flash kartlar hazırlayınız. (8 Puan)
CR2. İngilizce hedef kelimelerle alakalı 2 sayfalık kelime eşleştirme oyununu oynayınız. <i>(İlgili materyaller öğretmen masasında mevcuttur)</i> (5 Puan)
CR3. “Future Tense-Will” konusu ile ilgili konu anlatım çalışma kağıdını okuyarak ilgili aktiviteleri yapınız. <i>(İlgili materyaller öğretmen masasında mevcuttur)</i> (8 Puan)
CR4. “Future Tense-Will” konusu ile ilgili farklı kaynaklardan araştırmalar yaparak öğrendiğiniz bilgileri kısaca İngilizce olarak yazınız. (8 Puan)
CR5. Burçlarla (horoscopes) ilgili çalışma kağıdını yapınız. Kendi burcunuzu bulup işaretleyiniz. <i>(Materyaller öğretmen masasında mevcuttur)</i> (5 Puan)
CR6. “Dreams” konulu okuma parçasını okuyarak ilgili aktiviteleri yapınız. <i>(Materyal öğretmen masasında mevcuttur)</i> (5 Puan)
CR7. Ders kitabınız sf. 144’deki kelime ve dilbilgisi aktivitelerini yapınız. (5 Puan)
CR8. Ders kitabınız sayfa 90 ve 91’deki okuma parçalarını okuyunuz ve ilgili aktivitelerini yapınız. Bilinmeyen kelimeleri öğreniniz ve en az 5 tane kelime kartı hazırlayınız. (8 Puan)
CR9. “Future life in space” (Gelecekte uzayda yaşam) ile ilgili İnternette ve

kitaplardan araştırmalar yaparak öğrendiğiniz 5 bilgiyi özetleyen bir kâğıt hazırlayınız. (8 Puan)
ÖGCRI. Farklı kaynaklardan gelecek zaman ifadesi geçen cümleleri okuyarak gelecek zaman (future tense) ile ilgili cümle listesi hazırlamak istiyorum. Okuduğum cümlelerde “hayallerimle” ilgili kelimelerin listesini yapmak istiyorum. (8 Puan) (Öğrenci Görevi)

DİNLEME BECERİSİ GÖREVLERİ: 15 PUAN (Listening Assignments)

CL1. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sisteminden 7. Ünite ile ilgili en az 1 tane video izleyiniz ve öğrendiğiniz en az 5 bilgiyi İngilizce olarak yazınız. (8 puan)
CL2. İngilizce “QUE SERA, SERA” şarkısını dinleyiniz ve sözlerini yazınız. Öğrendiğiniz bu şarkıyı sınıfta arkadaşlarınıza söyleyiniz. (8 puan)
CL3. “ Dreams ” konusu ile ilgili istediğiniz İngilizce bir şarkıyı dinleyiniz ve öğreniniz. Öğrendiğiniz bu şarkının sözlerini İngilizce olarak yazınız. (8 puan)
CL4. “Future Tense-Will (Gelecek Zaman)” konusu ile ilgili internetten en az bir video izleyiniz ve öğrendiklerinizi kağıtlara İngilizce olarak özetleyiniz. (Kağıtlar renkli olabilir) (örnek videolar için EBA, youtube...gibi sitelerden faydalanabilirsiniz. (8 puan)
CL5. “Expressions Used in Future Tense (Gelecek Zamanla Kullanılan İfadeler)(I hope, I believe, I guess...vb)”, konusu ile ilgili internetten en az bir ders videosu izleyiniz ve öğrendiklerinizi kağıtlara özetleyiniz.(Kağıtlar renkli olabilir) (8 puan)
CL6. Ders kitabınız sf. 154’de Ünite 7’ye ait kelimelerin telaffuzlarını online sözlüklerden dinleyerek tekrar ediniz. (5 puan)
CL7. Harry’nin hayalindeki meslekle alakalı olan diyaloğu dinleyiniz ve Harry’nin hayalindeki mesleğin ne olduğunu bulunuz ve dinleme ile ilgili diğer aktiviteleri yapınız. <i>(Ders kitabınız sf. 88’de mevcuttur)</i> (5 puan)

KONUŞMA BECERİSİ GÖREVLERİ: 15 PUAN (Speaking Assignments)

CS1. Ünite 7’den bulacağımız 10 tane İngilizce bilinmeyen kelimeyi küçük kartlar halinde hazırlayarak arkadaşınızla birlikte telaffuz ediniz. (Sözlükten veya öğretmeninizden telaffuz konusunda yardım alabilirsiniz). (8 puan)
--

<p>CS2. Ders kitabınız sf. 86'daki "Sam, Onur, Laura ve Charlie" hakkındaki metinleri arkadaşınızla okuyunuz. Daha sonra kitaplarınızı kapatarak arkadaşınızla birbirinize metinlerle alakalı sorular sorup cevaplayınız. (8 puan)</p>
<p>CS3. Burçları (horoscopes) gösteren renkli İngilizce kartlar hazırlayınız. Kartların üzerine burçların özellikleri ile ilgili sembolleri ve tarihlerini ekleyiniz. Sınıfta arkadaşlarınıza kısaca İngilizce olarak anlatınız. (8 puan)</p>
<p>CS4. Hayalinizdeki meslekle ilgili araştırma yapınız. Bu mesleği tanıtan ve gelecekte bu meslekte neler yapacağınızla ilgili resimler hazırlayın ve sınıfta arkadaşlarınıza İngilizce olarak anlatınız. (8 puan)</p>
<p>CS5. Bir arkadaşınızla gelecekle ilgili bir diyalog hazırlayınız. Karşılıklı olarak birbirinize "will" yapısı ile yazılmış sorular sorup cevaplayınız. (8 puan)</p>
<p>CS6. "Future World" konulu flash cardları kullanarak arkadaşınızla soru cevap etkinliği yapınız. <i>(İlgili materyaller öğretmen masasında mevcuttur)</i> (8 puan)</p>
<p>CS7. Ders kitabınız sf. 85'deki resimler hakkında bir arkadaşınızla İngilizce diyalog hazırlayınız ve arkadaşınızla birlikte konuşunuz. (8 puan)</p>
<p>ÖGCS1. Sözlerini kendim yazacağım bir şarkı söylemek istiyorum. Şarkıdaki tüm ifadeler gelecek zaman yapısında olacak. (8 Puan) (Öğrenci Görevi)</p>

YAZMA BECERİSİ GÖREVLERİ: 15 PUAN (Writing Assignments)

<p>CW1. 7. Ünite'nin bilinmeyen kelimelerini içeren renkli bir sözlük hazırlayınız. Sözlükte Türkçe kelime anlamları ve mümkünse resimler yer alabilir. (8 puan) <i>(Ders Kitabı Sf:154'deki 7. Ünite Kelimeleri)</i></p>
<p>CW2. Ünite 7'den 10 tane bilinmeyen kelime bulunuz ve öğreniniz. Bu kelimelerle bir kelime oyunu hazırlayınız. Oyun için kelimelerin harflerini karıştırarak her birini küçük bir kâğıda yazınız ve arkadaşınızdan kelimeleri doğru şekilde yazmasını isteyiniz. (8 puan)</p>
<p>CW3. Ünite 7'den istediğiniz 10 İngilizce kelime ile kelime puzzle hazırlayınız. <i>(Resimli veya İngilizce açıklamalı olabilir)</i> (8 puan)</p>
<p>CW4. Burçları (horoscope) gösteren renkli İngilizce kartlar hazırlayınız. Kartların üzerine burçların özelliklerini kısaca İngilizce olarak yazınız. (8 puan)</p>
<p>CW5. Hayalinizdeki meslekle ilgili araştırma yapınız. Bu mesleği tanıtan ve gelecekte bu meslekte neler yapacağınızla ilgili İngilizce cümleler yazınız. "I hope,</p>

perhaps, I guess, I believe... gibi ifadeleri kullanınız. (Resimlerle destekleyebilirsiniz) (8 puan)
CW6. Meslekleri tanıtan küçük kartlar veya küçük bir poster hazırlayınız. (8 puan)
CW7. Önümüzdeki 10 yıl içerisinde sizi nelerin beklediğini ve hayallerinizi anlatan 8 tane cümle yazınız. (Örnek cümleler için kitabınızın 84. sayfasını inceleyebilirsiniz) (8 puan)
CW8. “ <i>peaceful, believe, receive, probably, career, guess, excellent</i> ” kelimelerini anlatan küçük kelime kartları hazırlayınız. (8 puan)
CW9. Ders kitabınız sf. 145’de yer alan B Bölümündeki konular hakkında gelecekle ilgili en az 8 adet İngilizce tahmin cümleleri yazınız. (8 puan)
ÖGCW1. Şarkıdaki bazı kelimeleri çıkartıp aşağıya test şeklinde verip arkadaşlarımdan şarkıyı tamamlamalarını isteyeceğim. (8 Puan) (Öğrenci Görevi)

B BASAMAĞI: Bu basamakta toplam **20** puan değerinde en az iki görev tamamlamanız gerekmektedir.

Süre	7 Ders Saati
B1. Ülkenizdeki futbol takımları ve futbolcuların geleceği hakkında bir poster hazırlayınız. “I hope, perhaps, I guess, I believe... gibi gelecek zaman ifadeleri kullanarak İngilizce cümleler yazınız ve resimlerle destekleyiniz. Sınıfta arkadaşlarınıza bir sunum yapınız.	(10 puan)
B2. “Future Tense-Will” dilbilgisi konusu detaylı anlatan bir poster veya bilgisayar ortamında slayt hazırlayarak sınıfta arkadaşlarınıza sunum yapınız. (10 puan)	
B3. Sizce önümüzdeki 50 yıl içerisinde dünyada ne gibi değişiklikler olacak? Future Tense-Will yapısını ve “I hope, perhaps, I guess, I believe... gibi gelecek zaman ifadeleri kullanarak İngilizce cümleler yazınız ve resimli bir poster veya bilgisayar ortamında slayt hazırlayınız. Sınıfta arkadaşlarınıza sunum yapınız. (İklim, eğitim, sosyal medya, iletişim, ulaşım, spor, meslekler... gibi farklı konulardan bahsedebilirsiniz) (10 puan)	

<p>B4. Arkadaşınızla birlikte hazırlayacağınız resimli kartları kullanarak birbirinizin geleceğini tahmin etme oyununu oynayınız. İlk olarak A öğrencisi B öğrencisinin kartlarından 6 tanesini seçer ve B öğrencisi de A öğrencisinin kartlarından 6 tanesini seçer. Her iki öğrenci de seçtiği kartlarla alakalı arkadaşının geleceğine yönelik İngilizce tahmin cümleleri yazar. Yazma işlemi bittikten sonra karşılıklı konuşma diyalogu gerçekleştirilir. (10 puan)</p>
<p>B5. Üçlü grup halinde arkadaşlarınızla bir falcı ve iki müşterisi arasında geçen bir diyalogu canlandırınız. (Future Tense yapılarını kullanmaya özen gösteriniz). Gerekli kıyafet ve malzemeleri temin ediniz. 3'lü grup halinde yapılacak bu görevde;</p> <p>Öğrenci A: falcı; her bir müşteri hakkında tahmin cümleleri kurar. Öğrenci B: fal baktıran kişi; kendisiyle alakalı sorular sorar. Öğrenci C: fal baktıran kişi; kendisiyle alakalı sorular sorar. (10 puan)</p>
<p>B6. Ünite 7 ile ilgili en az 30 tane çoktan seçmeli test sorusu çözüp siz de 7. Ünite ile ilgili en az 20 tane çoktan seçmeli test sorusu hazırlayınız ve sorularınızı sınıf panosuna asınız. (10 puan)</p>
<p>B7. Burçları (horoscopes) gelecek ay nelerin beklediğini anlatan bir poster veya bilgisayar ortamında slayt hazırlayınız. Hazırladığınız poster veya slaytta burçların İngilizce yazılışları, tarihleri, özellikleri, gelecek ayla ilgili tahminleri ve resimlerine yer veriniz. (10 puan)</p>
<p>B8. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sisteminden veya diğer eğitim platformlarından izleyeceğiniz 7. Ünite ile ilgili bir ders anlatım videosuna benzer bir İngilizce ders videosu çekiniz ve sınıfta arkadaşlarınıza izlettiriniz. (10 puan)</p>
<p>B9. Grup halinde gelecekle ilgili hayallerinizi canlandırınız ve videoya çekerek sınıfta arkadaşlarınıza izlettiriniz. (<i>Videoda kullanılması gereken İngilizce yapılar; gelecek zaman will, won't yapısı, I hope, I don't think so, I'm afraid, I believe, I think... gibi ifadeler ve ilgili İngilizce kelimeler...</i>) (10 puan)</p>
<p>ÖGB1. Tüm ünitedeki kelimelerle ve gelecek zamanla ilgili test dosyası hazırlamak istiyorum. (10 Puan) (Öğrenci Görevi)</p>

A BASAMAĞI: Bu basamakta 20 puan değerinde en az 1 görev tamamlamanız gerekmektedir. Dört dil becerisini de kullanmaya özen gösteriniz.

Süre	7 Ders Saati
<p>A1. Gelecekte 20, 30, 40, 50 ve 60'lı yaşlarınızda neler olacak? Bugünden geleceği görebiliyor musunuz?</p> <p>(Örnek Yönerge)</p> <p>Geleceğe dair hayat planlamanızı gösteren bir poster veya bilgisayar ortamında slayt hazırlayınız. Posterinizde 20, 30,40,50 ve 60'lı yaşlarınızda neler yapacağınızı anlatan cümleler hazırlayınız ve her bir yaş grubunu anlatan ayrı bölümler hazırlayarak resimlerle destekleyiniz. Sınıfta arkadaşlarınıza sunum yapınız. <i>(Örnek ifadeler için ders kitabınız sf. 89'dan ve istediğiniz diğer kaynaklardan faydalanabilirsiniz)</i></p> <p style="text-align: right;">(20 Puan)</p>	
<p>A2. Nasıl bir gelecek istersiniz? Gelecekle ilgili hayalleriniz ve gelecekte beklentileriniz nelerdir?</p> <p>(Örnek Yönerge)</p> <p>(Gerekli bilgileri İngilizce dinleme ve okuma yaparak edinmelisiniz).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hayalleriniz ve beklentilerinizle alakalı fotoğraflar, resimler bulunuz veya çiziniz. Fotoğrafları karton kâğıda yapıştırınız. • Hayaller ve beklentilerle ilgili kısa İngilizce videolar izleyiniz. • Hayaller ve beklentilerle ilgili kısa İngilizce metinler okuyunuz ve “will” yapısıyla ilgili cümleleri not ediniz. • Gelecekteki hayallerinizi ve beklentilerinizi anlatan İngilizce bir yazı yazınız. • Projenizi sınıfta arkadaşlarınıza sununuz. <p style="text-align: right;">(20 Puan)</p>	

A3. Gelecekte neler yaşayacağız? Ne gibi problemler ve kolaylıklar olacak?

(Örnek Yönerge)

Gelecekte aşağıdaki konularda ne gibi gelişmeler, değişiklikler olabileceğini anlatan bir poster ya da bilgisayar sunusu hazırlayınız ve sınıfta arkadaşlarınıza sununuz.

(Konularla ilgili gerekli bilgileri İngilizce dinleme ve okuma yaparak edinmelisiniz).

Big problems in the future (Gelecekteki büyük problemler)

Flying cars (Uçan arabalar)

Future life in space (Uzayda gelecek yaşam)

Underwater cities (Su altı şehirleri)

(20 Puan)

A4. Gelecek nasıl olacak? Neler getirecek? Neleri götürecektir? Gelecekte aşağıdaki konularda ne gibi gelişmeler, değişiklikler olabileceğini anlatan bir poster ya da bilgisayar sunusu hazırlayınız ve sınıfta arkadaşlarınıza sununuz.

Chips in our brains (Beynimizdeki çipler)

Robot maids (Robot yardımcıları)

Food pills (Yiyecek hapları)

Education in the future (Gelecekte eğitim)

(20 Puan)

ÖGA1. Gelecekteki mesleğini, favorilerini ve hayallerini nasıl tasarlarsın?

(20 Puan) (Öğrenci Görevi)

EK 13. 6. ÜNİTE ÖĞRENCİ GÖREV SEÇİM DAĞILIMI FREKANSLARI

C BASAMAĞI									
Görev Kodu	f	Görev Kodu	f	Görev Kodu	f	Görev Kodu	f	Öğrenci Görevi	f
CR1	27	CL1	28	CS1	12	CW1	9	ÖGCR1	2
CR2	10	CL2	8	CS2	7	CW2	0	ÖGCS1	1
CR3	16	CL3	29	CS3	3	CW3	5	ÖGCW1	1
CR4	4	CL4	0	CS4	12	CW4	1 0		
CR5	8	CL5	1	CS5	17	CW5	7		
CR6	2	CL6	7	CS6	11	CW6	1 7		
		CL7	3			CW7	1 9		
		CL8	1						
B BASAMAĞI					A BASAMAĞI				
Görev Kodu			f	Görev Kodu			f		
B1			0	A1			9		
B2			12	A2			11		
B3			2	A3			5		
B4			14						
B5			5						
B6			3						
B7			5						
B8			3						
B9			6						
B10			0						
B11			0						
B12			0						

EK 14. 7. ÜNİTE ÖĞRENCİ GÖREV SEÇİM DAĞILIMI FREKANSLARI

C BASAMAĞI									
Görev Kodu	f	Görev Kodu	f	Görev Kodu	f	Görev Kodu	f	Öğrenci Görevi	f
CR1	0	CL1	10	CS1	14	CW1	9	ÖGCR1	1
CR2	8	CL2	10	CS2	1	CW2	6	ÖGCS1	1
CR3	3	CL3	16	CS3	11	CW3	0	ÖGCW 1	1
CR4	8	CL4	3	CS4	6	CW4	9		
CR5	11	CL5	1	CS5	7	CW5	2		
CR6	4	CL6	6	CS6	0	CW6	13		
CR7	8	CL7	4	CS7	10	CW7	3		
CR8	11					CW8	5		
CR9	6					CW9	2		
B BASAMAĞI					A BASAMAĞI				
Görev Kodu	f	Öğrenci Görevi	f	Görev Kodu	f	Öğrenci Görevi	f		
B1	1	ÖGB1	1	A1	8	ÖGA1	1		
B2	13			A2	7				
B3	1			A3	5				
B4	0			A4					
B5	3								
B6	14								
B7	6								
B8	2								
B9	1								

**EK 15. ÖĞRENCİLERİN BASAMAK TAMAMLAMA DAĞILIMI
FREKANSLARI**

6. ÜNİTE		
C Basamağı	B Basamağı	A Basamağı
f	f	f
35	27	25
7. ÜNİTE		
C Basamağı	B Basamağı	A Basamağı
f	f	f
33	24	21

EK 16. ÜNİTE 6 ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR

ÖĞRENME ALANLARI			
DİNLEME	KONUŞMA	OKUMA	YAZMA
1. Partilerle ilgili diyalogları dinler ve parti türlerini ayırt eder.	1. Kutlamalarla ilgili düzenlemeler hakkında basit cümleler kurar.	1. Okuduğu metinlerdeki parti ve kutlamalarla ilgili kelimeleri ayırt eder.	1. Parti ve kutlamalarla ilgili kelimeleri yazar.
2. Dinlediği metinlerden parti ve kutlamalarda geçen yer, kişi ve zamanı belirler.	2. Eylem dizileri hakkında konuşur.	2. Okuduğu metnin hangi parti türü hakkında olduğunu belirler.	2. Parti ve kutlamalarla ilgili basit cümleler yazar.
3. Partilerle ilgili kelimeleri bilir ve miktar belirten ifadeleri ayırt eder.	3. Partiler ve kutlamalar hakkında sorulan sorulara basit cevaplar verir.	3. Okuduğu metinlerdeki yer, zaman ve kişileri ayırt eder.	3. Miktar belirten ifadeleri yazar.
4. Dinlediği metinlerden önerilerle ilgili ifadeleri anlar.	4. Parti resimleri hakkında yorumlama yapar.	4. Okuduğu metinlerden miktar belirten ifadeleri anlar.	4. Yazılarında öneride bulunmayla ilgili basit ifadeleri kullanır.
5. Dinlediği diyaloglardan parti ve kutlamalarla ilgili ihtiyaçları belirler.	5. Konuşmalarında miktar belirten ifadeleri kullanır.	5. Okuduğu metinlerdeki öneri belirten ifadeleri belirler.	5. Parti ve kutlamalarla ilgili basit ifadeleri ve cümleleri eylem sırasına göre yazar.
6. Dinlediği metinlerdeki organizasyonların eylem sırası arasında bağlantı kurar.	6. Parti ve kutlamalarla ilgili bilgi almak amacıyla sorular sorar.	6. Okuduğu metinlerde boş bırakılan yerlere parti ve kutlamalarla ilgili hangi ifadelerin geleceğini belirler.	6. Yazılarında eylemlerin nerede, ne zaman ve saat kaçta olduğunu kullanır.
	7. Konuşmalarında istek ve öneri ifadelerini kullanır.		7. Parti ve kutlamalarla ilgili davetiye kartı yazar.

EK 17. ÜNİTE 7 ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR

ÖĞRENME ALANLARI			
DİNLEME	KONUŞMA	OKUMA	YAZMA
1. Dinlediği metinlerdeki gelecek zamanla ilgili ifadeleri ayırt eder.	1. Basit tahminler hakkında kısa cümleler kurarak konuşur.	1. Okuduğu metinlerdeki gelecek hayalleriyle ilgili kelimeleri ayırt eder.	1. Tahminlerle ilgili basit ifadeleri yazar.
2. Dinlediği metinlerden gelecekle ilgili yer, kişi ve zamanı belirler.	2. Gelecekteki eylem planları hakkında basit cümleler kurar.	2. Okuduğu metinde anlamaya engel olan sözcüklerin anlamlarını araştırır.	2. Yazılarında gelecek zaman ifadelerini kullanır.
3. Dinlediği metinlerdeki gelecekle ilgili basit tahmin ifadelerini anlar.	3. Gelecekteki hayalleri hakkında sorulan sorulara basit cevaplar verir.	3. Geleceğe yönelik hayallerle ilgili okuduğu metinde eksik bırakılan ifadeleri tamamlar.	3. Gelecekte beklenenlerle ilgili basit ifadeleri yazar.
4. Dinlediği metinlerdeki kişilerin gelecekteki hayallerini anlar.	4. Yakın gelecek ile ilgili planlarını ve hayallerini açıklar.	4. Gelecekle ilgili okuduğu metinlerdeki yer, zaman ve kişileri ayırt eder.	4. Geleceğe dönük planlarını anlatan basit ifadeleri eylem sırasına göre yazar.
5. Gelecekteki hayallerle ilgili dinlediği diyaloglardaki ifadelerin hangi kişilere ait olduğunu ayırt eder.	5. Konuşmalarında gelecekle ilgili beklentilerini belirten ifadeleri kullanır.	5. Gelecekle ilgili okuduğu metinlerin ana fikrini belirleyebilir.	5. Yazılarında eylemlerin tarihini ve zamanını belirtir.
6. Dinlediği metinlerdeki gelecek hakkındaki söylemleri anlar.	6. Gelecekteki 20'li, 30'lu, 40'lu, 50'li yaşlardaki planları hakkında yorumlama yapar.	6. Tahminlerle ilgili basit metinleri anlar.	6. Gelecekteki hayal ettiği mesleği hakkında basit ifadeler yazar.
7. Gelecek ilgili dinlediği metinlerin ana fikrini belirler.	7. Gelecekle ilgili resimler hakkında açıklamalarda bulunur.	7. Okuduğu metinlerde boş bırakılan yerlere gelecekle ilgili hangi ifadelerin geleceğini belirler.	7. Gelecekte ulaşım, iletişim, sosyal medya gibi faktörlerle ilgili basit cümleler yazar.

EK 18. ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.22702627
Konu: Araştırma İzni (Osman ÖZDEMİR)

27.11.2018

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13/11/2018 tarihli ve 48178250-300-E.16047 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Osman ÖZDEMİR'in "Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının İngilizce Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Selçuklu IMKB Ortaokulunda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacının, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Dündar POLATCAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Okuma Testi (4 Sayfa)
- 2-Dinleme Testi (2 Sayfa)
- 3-Konuşma Testi (5 Sayfa)
- 4-Yazma Testi (6 Sayfa)

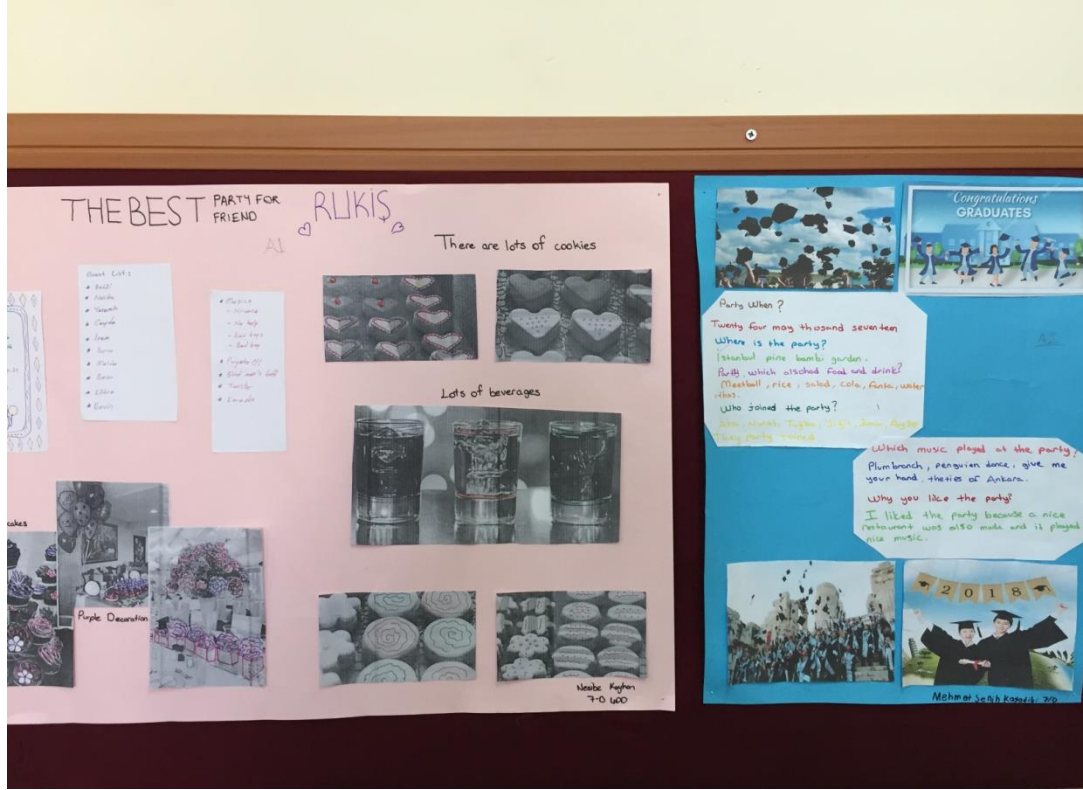
Güvenli Elektronik İmza ile
Aşıl ile Ayarlıdır.
27 Kasım 2018

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: ıstatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

EK 19. ÖRNEK ÖĞRENCİ ETKİNLİKLERİ

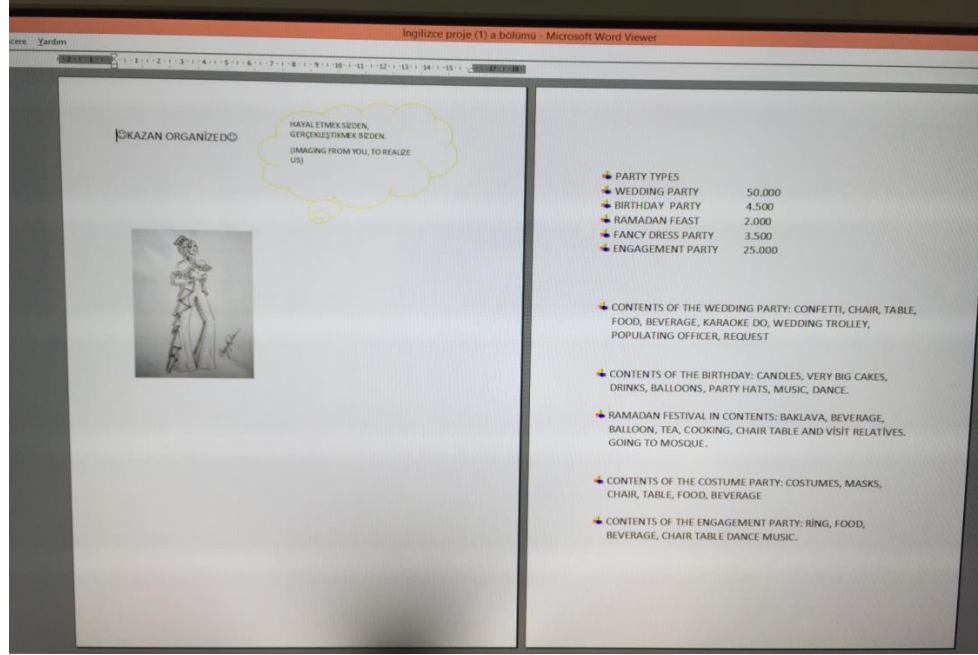
A BASAMAĞI



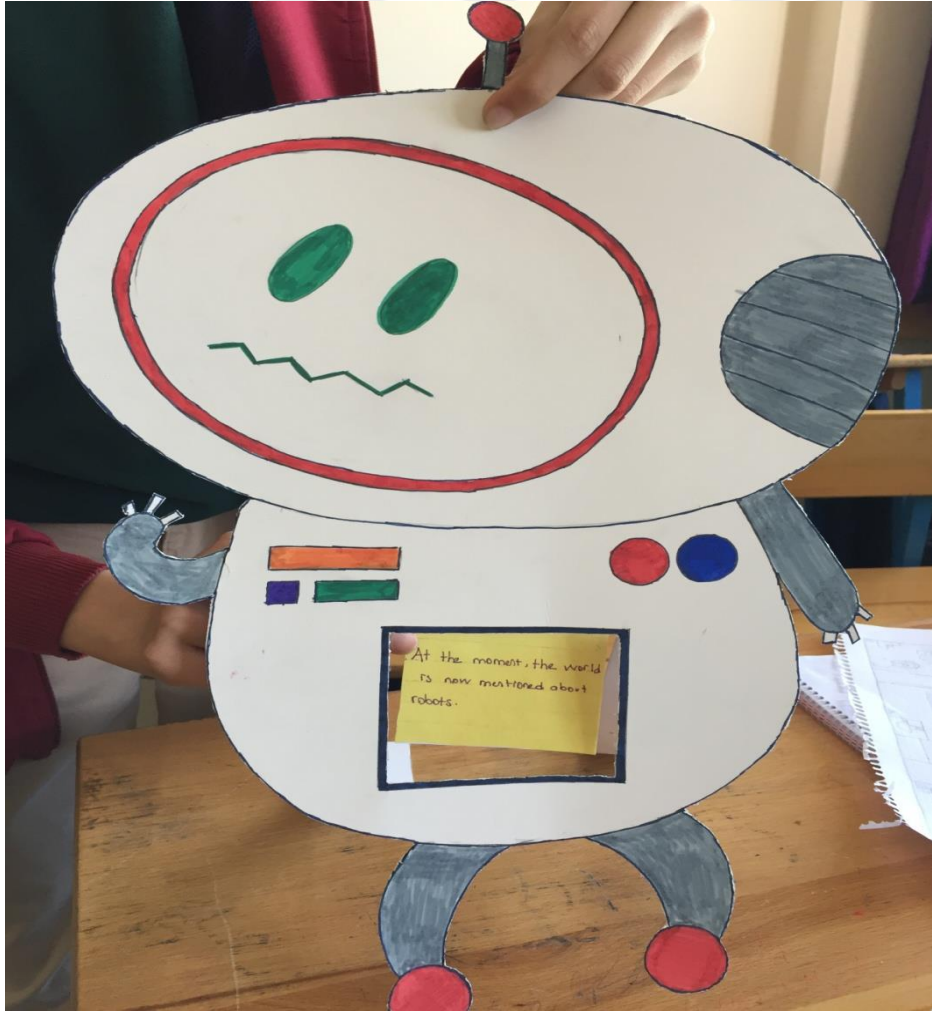
6. Ünite
A1
Kodlu
Göreve
Ait
Broşür



6. Ünite
A3 Kodlu
Görevle
İlgili
Etkinliğin
Video
Bölümü

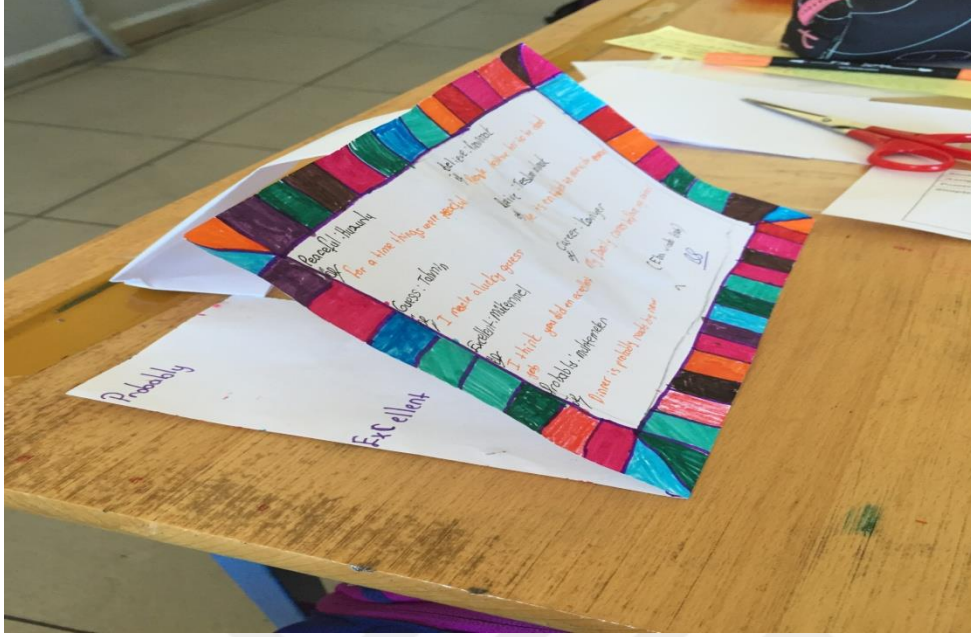


6. Ünite A3 Kodlu Görevle İlgili Öğrenci Sunusunun Bir Bölümü

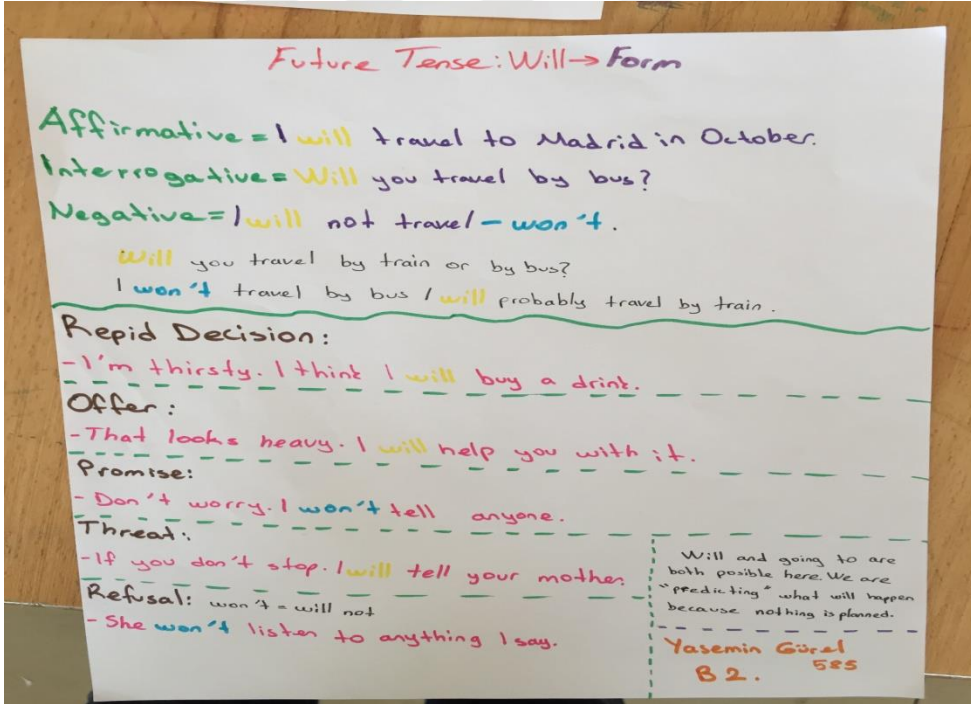


7. Ünite A4 Kodlu Görevin "Robot Maids" Etkinliği ile İlgili İngilizce Öğrenci Sunumu

B BASAMAĞI

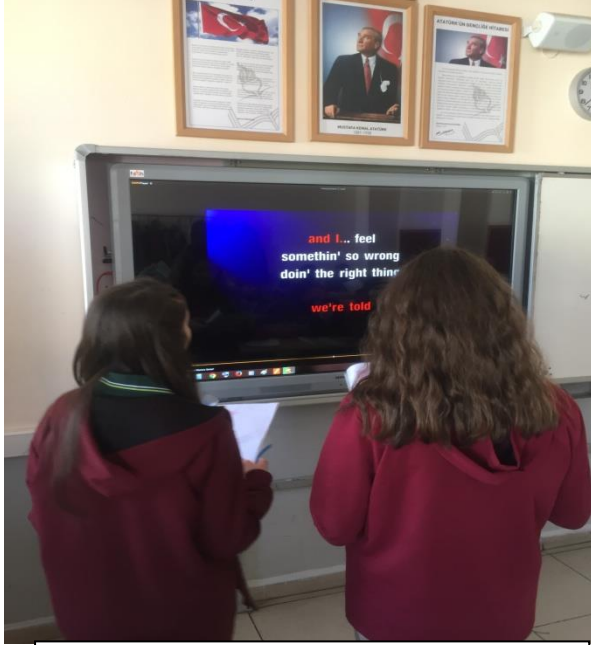


7. Ünite
B8 Kodlu
Göreve
ait Bir
Etkinlik

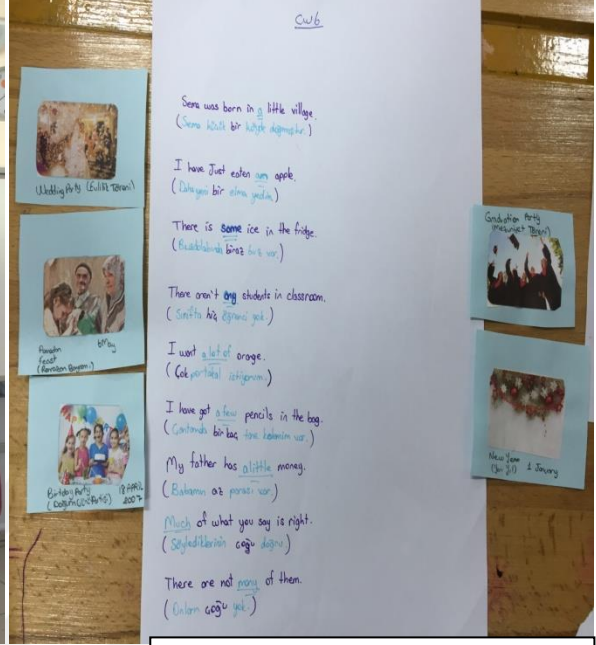


7. Ünite B2
Kodlu Göreve
Ait Bir
Etkinlik

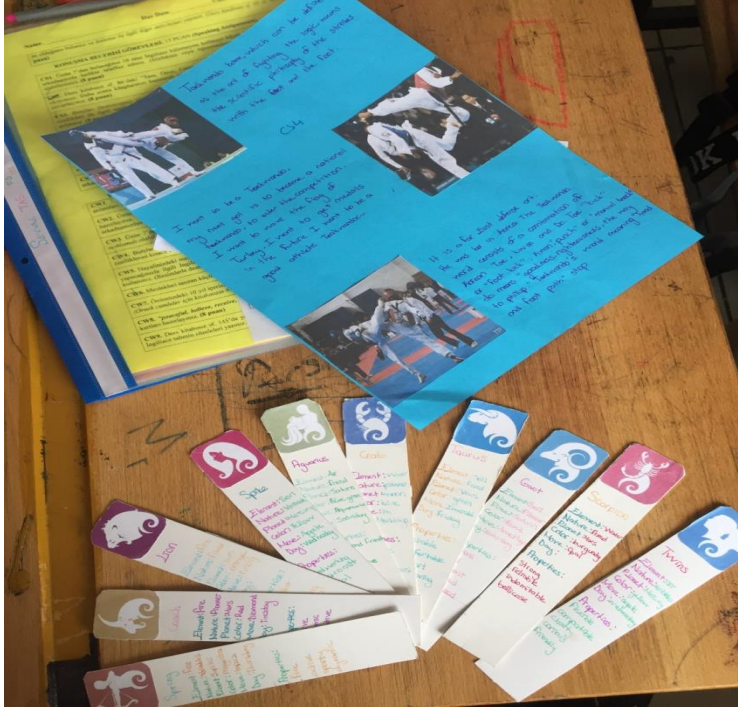
C BASAMAĞI



Öğreniler İngilizce Karaoke Yaparken



6. Ünite CW6 Kodlu Göreve İlişkin Etkinlik



7. Ünite CS4 Kodlu Göreve İlişkin Etkinlik



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Osman ÖZDEMİR	İmza:		
Doğum Yeri:	Şarkikaraağaç/İSPARTA			
Doğum Tarihi:	1986			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	İnönü İ.Ö.O	-	Şarkikaraağaç/İSPARTA	1997
Ortaöğretim	Atatürk Ö.O	-	Şarkikaraağaç/İSPARTA	2000
Lise	Şarkikaraağaç Anadolu Lisesi	-	Şarkikaraağaç/İSPARTA	2004
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Konya	2008
Yüksek Lisans	Konya Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Konya	2012
İş Deneyimi:	İngilizce Öğretmeni /M.E.B. (2008-2014) Öğretim Görevlisi/ Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (2014--)			
Tel:	0544 430 23 57			
Adres	Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu			