



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

SEKİZİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE YARATICI YAZMA BECERİSİNİN
SÜREÇ ODAKLI REHBERLİ SORGULAYICI ÖĞRENME TEKNİĞİ İLE
GELİŞTİRİLMESİNİN ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMA BAŞARILARINA
ETKİSİ

Akif AZAK

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan SULAK

Konya 2020

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Yüksek lisans sürecinde desteğini ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan SULAK ve emeği geçen saygıdeğer hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca en zor anlarımda yanımda olan ve destekleriyle beni motive eden, yüksek lisans sürecinin bana kattığı değerli tüm arkadaşlarıma ve tezim boyunca çalışmalara gönüllü katılan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Desteğiyle ve sabrıyla bu süreci kolaylıkla geçirmemi sağlayan biricik eşim Zeynep, oğlum Furkan ve kızım Haticenur'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Akif AZAK
KONYA - 2020

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)	İİ
İÇİNDEKİLER	İİİ
TABLolar LİSTESİ	V
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VI
TEZ KABUL	VII
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	VIII
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	IX
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	X
ÖZET	XI
ABSTRACT.....	XII
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3 Problem Cümlesi	4
1.4. Hipotezler	4
1.5 Sayıltı	4
1.6 Tanımlar	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1 Yapılandırmacı Yaklaşım.....	6
2.2 Yabancı dil öğretimi	8
2.3 Ülkemizdeki Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	11
2.3.1 Cumhuriyet'ten önceki dönem.....	11
2.3.2 Tanzimat'a kadar geçen dönem	11
2.3.3 Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar geçen dönem.....	11
2.3.4 Cumhuriyet döneminden günümüze yabancı dil öğretimi	13
2.4 Türkiye'de Yıllara Göre Yabancı Dil Programları.....	14
2.5 İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	20
2.6 Yazma Öğretimi.....	24
2.7 Yaratıcılık.....	25
2.8 Yaratıcı Yazma Becerisi.....	27
2.9 Yabancı Dilde Yaratıcı Yazma Becerisi	28
2.10 Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme	29
2.10.1 SORSÖ'nün tarihsel gelişimi.....	29

2.10.2 SORSÖ etkinliği: öğrenme halkası	32
2.10.3 SORSÖ bilişsel süreç becerileri	34
2.10.4 SORSÖ’de rehber olarak öğretmen rolü	35
2.10.5 SORSÖ’de öğrenci rolleri ve görevleri	37
2.10.6 SORSÖ’de değerlendirme	39
2.11 İlgili Çalışmalar	41
2.11.1 Yazma öğretimi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar	41
2.11.2 Yaratıcı yazma becerileri ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar	43
2.11.3 Yabancı dilde yaratıcı yazma becerileri ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar	45
2.11.4 SORSÖ ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar	47
YÖNTEM	55
3.1 Araştırma Modeli	55
3.2 Çalışma Grubu	56
3.3 Veri Toplama Araçları	59
3.4 Verilerin Toplanması	60
3.5 İstatistiksel Programlar ve Analiz	61
BULGULAR VE YORUM	62
4.1 Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	62
4.2 İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular	64
4.3 Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	68
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1 Tartışma	70
5.2. Sonuç	78
5.3. Öneriler	81
KAYNAKÇA	83
EKLER	94
Ek-1 Ölçek İzni	94
Ek-2 Tutum Ölçek İzni	95
Ek-3 Araştırma İzni	96
Ek-4 Belirtke Tablosu	104
Ek-5 Uygulama Yönergesi	105

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 1930 ortaokul İngilizce dersi öğretim programı	15
Tablo 2.2 1938 ortaokul İngilizce dersi öğretim programı	15
Tablo 2.3 1949 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı	16
Tablo 2.4 1973 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı	17
Tablo 2.5 1991 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı	18
Tablo 2.6 1997 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı	19
Tablo 3.1 Araştırmanın deneysel deseni	56
Tablo 3.2 Cinsiyete ilişkin bilgiler	56
Tablo 3.3 Başarı durumuna ilişkin bilgiler	57
Tablo 3.4 Aile gelir durumuna ilişkin bilgiler.....	57
Tablo 3.5 Anne eğitim düzeyine ilişkin bilgiler.....	58
Tablo 3.6 Baba eğitim düzeyine ilişkin bilgiler	58
Tablo 4.1 Yaratıcı yazma deney ve kontrol grubu ön test ve son test sonuçları.....	62
Tablo 4.2 İngilizce dersi yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği son test ön test puan değişimi tablosu	63
Tablo 4.3 Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin cinsiyete göre ön test ve son test sonuçları.....	64
Tablo 4.4 Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin başarı durumu seviyesine göre ön test ve son test sonuçları.....	66
Tablo 4.5 İngilizce dersi tutum ölçeği sonuçları	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Charles Chaplin	9
Şekil 2.2 Sekizinci sınıf İngilizce dersi Friendship ünitesi hedef davranışları.....	21
Şekil 2.3 Sekizinci sınıf İngilizce dersi In the kitchen ünitesi hedef davranışları.....	22
Şekil 2.4 Sekizinci sınıf İngilizce dersi The Internet ünitesi hedef davranışları	23
Şekil 2.5 Sekizinci sınıf Natural Forces ünitesi hedef davranışları	23
Şekil 2.6 İngilizce öğretim programının uygulanmasına dair önemli hususlar	24
Şekil 2.7 Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme mekanizması	31
Şekil 2.8 Öğrenme halkası (SORSÖ).....	33
Şekil 2.9 SORSÖ Süreç becerileri	35
Şekil 2.10 Yaratıcı yazma çalışması	46
Şekil 4.1 Deney ve kontrol grubu son test ön test puan değişim grafiği.....	64
Şekil 4.2 Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin cinsiyete göre ön test ve son test sonuçları grafiği.....	65
Şekil 4.3 Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin başarı belgesi seviyesine göre ön test ve son test sonuçları grafiği.....	66
Şekil 4.4 Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine karşı tutumları grafiği.....	69

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sekizinci Sınıf İngilizce Dersinde Yaratıcı Yazma Becerisinin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme Tekniği İle Geliştirilmesinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **80** sayfalık kısmına ilişkin, 28/07/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **% 17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.


28/07/2020

Akif AZAK

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan SULAK



BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.



29/07/2020

Akif AZAK

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N	: Toplam Kişi Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi (% 95 güven aralığı, $p<0.05$)
Ss	: Standart Sapma
t	: t-testi için “t” değeri
X	: Aritmetik Ortalama

Kısaltmalar

ISAT	: Illinois Devlet Başarı Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGSB	: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı
SORSÖ	: Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YAYÜDÖ	: Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği
vd.	: ve diğerleri

ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SEKİZİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE YARATICI YAZMA BECERİSİNİN SÜREÇ ODAKLI REHBERLİ SORGULAYICI ÖĞRENME TEKNİĞİ İLE GELİŞTİRİLMESİNİN ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMA BAŞARILARINA ETKİSİ

Akif AZAK

Günümüz bilgi toplumunda bir yabancı dili bilmek ve bu yabancı dili kullanmak neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Özellikle 21. yüzyıl bilgi çağında, bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilen ve farklı diller bilip bu dilleri kullanabilen birey ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bir yabancı dil öğrenilirken dört beceri temeli üzerine odaklanılır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu dört beceri üzerine inşa edilen yabancı dil öğreniminde, yazmanın ve özellikle yaratıcı yazmanın önemi yadsınamazdır. Yazma, fikirleri ve düşünceleri okunabilir biçimde iletmek için sembollerin kullanılması işlemidir. Yaratıcı yazma ise bilgileri ya da olayları transfer etmek yerine düşünceleri ve duyguları özgürce açıklamaktır. İngilizce dersleri etkin ve yapılandırmacı yöntemle işlendiğinde öğretime etkin katılma ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda dil öğretiminde yeni yöntem ve teknik kullanma gereksinimi neticesinde Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) tekniği kullanılarak bir çalışma yapılmıştır. SORSÖ öğrenci merkezli bir yaklaşım olup öğrenme halkası teknikleri kullanılarak öğrencilerin zihnindeki bilgi yapılandırılır. Öğrenme halkası tekniği sayesinde öğrencilerde işbirlikli öğrenme gelişir. Bu sayede öğrenciler, öğrenme ortamlarında küçük gruplar halinde çalışırken farklı roller alırlar.

Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya ilinde bir devlet okulunda haftalık 2 saat süreyle 6 hafta boyunca uygulanmıştır. Katılımcılar 2019-2020 eğitim öğretim yılında 8. sınıfa devam eden elli altı öğrencidir. Çalışmada ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yaratıcı yazma becerisi ön ve son test uygulanmıştır. Bu testler geçerlik ve güvenilirliği olan yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca her iki gruba da çalışmada İngilizce dersi tutum ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubuna göre İngilizce dersine karşı tutumlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre hem deney hem de kontrol grubunda kızlarda yazma becerisinin ön ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmuşken, erkeklerde her iki grupta da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaratıcı yazma becerisinin başarı durumu değişkenine göre deney grubunda takdir ve teşekkür belgesi alanlarda anlamlı farklılık bulunmuşken, takdir veya teşekkür belgesi almayanlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır; kontrol grubunda ise belge alma durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca yaratıcı yazma becerisini değerlendirme ölçeğinin Anova sonuçlarına göre kontrol grubunda yaratıcı yazma becerisini değerlendirme ölçeği ön ve son test uygulamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamışken, deney grubunda ön ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulama sonunda SORSÖ etkinliğini kullanmanın yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, yabancı dil öğretimi, yaratıcı yazma, Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ)

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

THE EFFECT OF DEVELOPING CREATIVE WRITING SKILLS IN THE EIGHTH GRADE ENGLISH LESSON WITH PROCESS ORIENTED GUIDED INQUIRY LEARNING TECHNIQUE ON STUDENTS' CREATIVE WRITING ACHIEVEMENTS

Akif AZAK

In today's knowledge-based society, it is almost crucial to know and to use a foreign language. Especially in the 21st-century information age, it has emerged the need for an individual who knows where and how to use the information. Moreover, this individual must know different languages and use these languages. While learning a foreign language, four skills are focused on: listening, speaking, reading, and writing. In foreign language learning, built on four skills, the importance of writing, especially creative writing is unquestionable. Writing is the process of using symbols to convey ideas and thoughts coherently. Creative writing is to freely explain thoughts and feelings instead of transferring information or events. When English lessons are taught with an effective and constructivist method, it is concluded that active participation and the learning is permanent. In this context, as a result of the need to use new methods and techniques in language teaching, this study was conducted using the Process Oriented Guided Inquiry Learning (POGIL) technique. POGIL is a student-centred approach and the knowledge in the students' minds is structured by using learning cycle techniques. Thanks to the learning cycle technique, cooperative learning develops in students. By this way, students take different roles while working in small groups in learning environments.

The study was carried out in a public school in Konya in the 2019-2020 academic year, 2 hours in a week and lasted for 6 weeks. Participants were fifty-six students, studying at 8th grade in the 2019-2020 academic year. In the study, pre and post-test, semi experimental and control group designs were used. In the study, creative writing skills were applied as pre and post-test. These tests were analyzed using the scale of evaluating creative writing products which has validity and reliability. In addition, the English lesson attitude scale was applied to both groups in the study.

At the end of the research, a significant difference was found in the attitudes of students in the experimental group towards English lesson when compared with the control group. According to the gender variable, there was a significant difference in girls between the pre-and post-test results of writing skills in both experimental and control groups; while in boys, there was no significant difference in both groups. According to the success status variable of creative writing skill, there was a significant difference in the experimental group who had certificate of appreciation and certificate of achievement, whereas those who did not receive an appreciation or achievement certificate did not differ significantly. In the control group, no significant difference was found according to success status of receiving any certificate. In addition, according to the Anova results of evaluating creative writing skills, there was no significant difference between the pre and post-test practice in the control group; however, there was a significant difference between the pre and post-test results in the experimental group. At the end of the study, it was concluded that using the POGIL activity improved their creative writing skills

Keywords: Constructivism, teaching foreign language, creative writing, Process-Oriented Guided Inquirly Learning (POGIL)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın problem cümlesi, hipotezler, sayılılar ve tanımlardan bahsedilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağ, bilgi çağı olduğu için bireylerden yeni ve özgün olanı üretebilmek beklenmektedir. Yaratıcılık, tipik olarak yeni fikirler, yaklaşımlar veya eylemleri üretme işidir (Michelle, 2011). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ise toplumların yaşadıkları sorunların çözümünde bireylere yol gösterici olmakta ve bu beceriler günümüzde bireylerden beklenen en önemli özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcılık, dünyayı yeni yollarla algılama, gizli kalıpları bulma, görünüşte ilgisiz olaylar arasında bağlantı kurma ve çözüm üretme yeteneği ile karakterize edilir. Aynı zamanda yaratıcılık, imge gücü, yeni şeyler keşfetme, yapılmayanları yapma, söylenmeyenleri söyleme (Honig, 2001); yeni şartlara adapte olma, düşünceleri akılcı bir şekilde sıralama, özgünlük, alışılmışlıktan farklı bir şekilde düşünmedir (Senemoğlu, 2002). Bu tanımlara bakılınca, yaratıcılığın “farklı bir düşünce süreci” olduğu söylenebilir. Bu süreç elbette önceki fikirleri yenileriyle birleştirmek, yeni bağlantılar kurmak, bilginin sınırlarını genişletmek ve heyecan verici yeni fikirler geliştirmekle ilgilidir (Honig, 2001). Yaratıcılık “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamında iken hayal gücü üzerine kurulu yeni, farklı ve keşfedici olan bir ürün ortaya çıkarmaktır.

Yazma, insan düşüncelerinin ve duygularının belli şartlara bağlı olarak anlatılması; aynı zamanda düşünceleri, olayları, olguları ve duyguları yıllar boyunca oluşmuş şekiller ve sembollerin sürekli tekrar edilerek öğretilmesiyle oluşan düşünce ve duyguların kurallara uygun olarak ifade edilme becerisidir. Başka bir deyişle, yazma bir dil değil dilleri okunaklı hale getirmek için kullanılan bir araçtır. Öğrenciler, dil becerileri üzerinde çalışırken enerjilerinin büyük bir bölümünü yazabilmek için kullanmaktadırlar (Schiller, 1954). Yazma etkinliklerinde öğrenciler ilgili fikirlerini, duygularını ve kişisel deneyimlerini birbirleriyle iletişim kurmak için kullanmaktadırlar (Hidi ve Boscolo, 2006). Yazma becerisini eleştirel bir düşünebilme süreci olarak

algılamak gerekmektedir. Yazma eylemi, dinamik bir süreçtir. Bu yüzden, bir öğrencinin dinlemiş olduğu bilgiyi iyi anlaması ve bu bilgiyi de zihninde yapılandırması gerekmektedir. Öğrencilerin yazma süreci ise, bir bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaları ile başlamaktadır.

Yazma süreci, işlevsel ve yaratıcı olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır. İşlevsel yazma; insanın hayatında yaşamış olduğu olayları tüm ayrıntısı ile yazıya dökmesi olarak tanımlanırken; yaratıcı yazma ise, bireyin kendisinin üretmiş olduğu ve tamamen hayal ürünü olan yazılardır (Burns, 1966).

Yabancı dil öğretimini ilgilendiren konulardan birisi de yazma becerileridir. Bu beceri öğrenciler için öğrenmede, öğretmenlerin de öğretmekte en zorlandıkları beceridir. Yabancı dil eğitiminin dört temel becerisi bulunmaktadır. Bu becerilerden yazma ve konuşma becerilerinin, öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerini görmek ve değerlendirmek için kullanılması beklenmektedir. Kuşkusuz, bu iki beceri içinde en büyük zorluğa sahip olma becerisinin yazma olduğu bilinen bir gerçektir. “Temel dil becerileri içinde yazma yeteneği diğer dil becerilerinden daha zor bir şekilde gelişmekte ve çok fazla pratik yapılmasını gerektirmektedir” (Demirel, 2003).

İngilizce dersleri etkin ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve tekniklerle işlendiğinde öğretimden keyif alma ve derse karşı ilgi artar (Demirel, 2002). Bilginin öğretilmesinin gerçekleşebilmesi için, öğretilen bilginin öğrencide beceri ve bilgi oluşturması gerekmektedir. Bu bilginin öğrenilebilmesi için, öğrencinin bu öğrenime aktif bir biçimde katılması gerekmektedir. Bunu yaparken de, bireyin birden fazla duyu organlarını kullanarak öğretime katılması beklenmektedir. Alan yazın taraması yaratıcı yazma becerilerinin farklı yöntem teknikler kullanılarak kazandırılabilceğini göstermektedir. Yaratıcı yazma etkinlikleri yazma becerisini geliştirebilir ve öğrencilerdeki yazmaya karşı ön yargı ve isteksizliği kırabilir.

Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde iki ortak görüş vardır: Oral (2003)’e göre birincisi ürün odaklı ikincisi ise sürece dayalıdır. Ürün odaklı yaklaşımda yazma düşünceleri kaydetmek gibidir. İlk olarak, ihtiyaç duyulan bilgiler toplanır ve toplanılmış olan bilgilerden neden-sonuç ilişkisi kurarak, tezi kanıtlayarak ve karşılaştırmalar yaparak kağıda aktarılır. Bu yaklaşımla öğretmen öğrenciyi değerlendirebilir, çünkü bilgiye önem verilir. Yazılı ürünleri değerlendirirken önemli

ölçütler, gramer, kelime kullanımı ve biçem gibi teknik ölçütlerdir. Burada yazı mekanik olarak yazılmakta ve değerlendirilmektedir. İkinci yaklaşım süreç yaklaşımıdır. Süreç yaklaşımında, yazma süreci öncesi ve sırasındaki çeşitli süreçler ve yazma becerileri vurgulanır ve beceriler için stratejiler geliştirilmektedir.

Bilimsel kavramlardan farklı olarak öğrencilerin sahip olduğu yazma becerilerinin klasik tekniklerle geliştirilememesi, farklı tekniklerin kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu amaçla, bu araştırmada çeşitli yöntem ve tekniklere duyulan ihtiyaçtan dolayı yaratıcı yazma becerisi “*Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ)*” tekniği kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. SORSÖ tekniği ilk olarak 1900’lü yılların başlarında kimya eğitiminin daha da geliştirilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır (Boniface, 2009). SORSÖ ortamında öğrenciler yapılandırmacılık temelli ortamlarda her biri farklı roller alarak anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmektedirler. Aktif katılımı, buluş yoluyla öğrenerek, denenceler kurup bunları test ederek öğrenme gerçekleştirirler.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dil öğretiminde belirlenen tüm hedefler ortak bazı becerilerde kesişirler. Bu beceriler içinde yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Modern eğitim anlayışlarında yaratıcılık ve bilimsel düşüncenin geliştirilmesi ana dilin en önemli amaçları arasında yer almaktadır (Türkel, 2001). Günümüz dünyasının bizlere kazandırdığı en gerekli becerilerinden biri de bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrenmek ve hali hazırdaki bilgilerden yeni bilgilerin üretilmesidir. Bu beceriyi sağlamak için ortaya konulan kuramlardan biri de yapılandırmacılıktır. Bu kuramda öğrenilen bilgilerin yeniden yapılandırılması söz konusudur. Ülkemizde uzun yıllar boyunca yabancı dil eğitimi hususunda kayda değer çaba harcanmaktadır. Dil öğretimi için farklı yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri denenmiştir.

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde yaratıcı yazma becerisinin SORSÖ tekniği ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. İngilizce derslerinde yaratıcı yazma becerisini geliştirirken SORSÖ tekniğini kullanan ulusal alan yazında çalışmalar bulunmamaktadır. Yapmış olduğum bu çalışma süreç içerisinde yer alan araştırmacı ve uygulayıcılara özgün bir çalışma olacağından dolayı katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın bu konuda bundan sonra yapılacak uluslararası çalışmalar için bir örnek ve ulusal çalışmalar için bir temel, başlangıç görevi üstlenmesi açısından ayrı bir önem taşıyacaktır.

1.3 Problem Cümlesi

Yabancı dil dersleri aktif katılımı, etkileşimli ortamlarda öğretildiğinde öğrencilerde dile karşı ilgi ve merakın arttığı, öğrencilerin ders başarılarının arttığı ve dile karşı önyargılarının azalıp motivasyonlarının yükseldiğini alan yazın sonuçları göstermektedir. Bu sonuçları dikkate alarak bu çalışmada “Sekizinci sınıf İngilizce dersinde yaratıcı yazma becerisinin Süreç Odaklı Rehberli Öğrenme Tekniği (SORSÖ) ile geliştirilmesinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirmesine etkisi nedir?” probleminin üzerinde durulmuştur.

1.4. Hipotezler

Yaratıcı yazma becerisinin etkileşimli, öğrencinin aktif katıldığı ve öğretmenin süreci yönettiği derslerde öğrenci başarısını arttırdığından hareketle, sekizinci sınıf İngilizce dersinde yaratıcı yazma becerisinin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme Tekniği (SORSÖ) ile geliştirilmesinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği aşağıdaki hipotezlerle test edilmiştir:

1. Sekizinci sınıf İngilizce dersinde SORSÖ tekniği ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin deney ve kontrol gruplarındaki ön test - son test sonuçlarına göre deney grubu lehine yaratıcı yazma başarıları arasında anlamlı fark vardır.

2. Sekizinci sınıf İngilizce dersinde SORSÖ tekniği ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin deney ve kontrol grubunda ön test - son test uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerine, başarı durumlarına, aile gelir durumlarına, anne eğitim düzeylerine ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık vardır.

3. Sekizinci sınıf İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkisi vardır.

1.5 Sayıltı

Araştırmada bağımsız değişken dışında kontrol edilemeyen değişkenlerin katılımcıları eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ): Öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiklerini araştırmak suretiyle geliştirilen öğrenci merkezli, grup öğrenme, öğretim stratejisi ve felsefesidir (<https://pogil.org/about-pogil/what-is-pogil>).

Başarı: Belirli amaç ve istek doğrultusunda, amaç ve isteklere ulaşabilmek için her yolun denendiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından başarıya bakıldığında; belirlenen belli programlara tutarlı bir şekilde uyulması bütünüdür.

Yaratıcılık: Yeni ve yaratıcı fikirleri gerçeğe dönüştürme eylemidir.

Yaratıcı yazma: Yaratıcı yazabilme becerisi, bir bireyin sahip olduğu bilgileri, sesleri, görüntüleri, olayları, yeniden harmanlayarak yazıya dökmesine denilmektedir. Eldeki bilginin, yeniden yapılandırılarak ve bireyin duygu-düşüncesi ile yazıya dökülmesine “yaratıcı yazma” denilmektedir. Yaratıcı yazarların en büyük özelliği, tüm bilgisini birikimi ile birleştirerek bunu serbest bir biçimde aktarmasıdır (Arthur ve Zell, 1996).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, kuramsal açıklamalar çerçevesinde, Yapılandırmacı yaklaşım, Yabancı dil öğretimi, Ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin tarihçesi, İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı, Yazma öğretimi, Yaratıcılık, Yaratıcı yazma becerisi, Yabancı dilde yaratıcı yazma becerisi, Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ), SORSÖ'nün tarihsel gelişimi, SORSÖ etkinliği: Öğrenme halkası, SORSÖ bilişsel süreç becerileri, SORSÖ'de rehber olarak öğretmenin rolü, SORSÖ'de öğrenci rolleri ve görevleri, SORSÖ'de değerlendirme ve bu alanlardaki ulusal ve uluslararası çalışmalar yer almaktadır.

2.1 Yapılandırmacı Yaklaşım

İngilizcede yapılandırmacılık kelimesinin karşılığı “constructivism” olarak kullanılmaktadır. Bu kelime, öğrenme ve eğitim hususunda, bilginin kullanılması ve oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Constructivism kelimesinin karşılığı olarak, İngilizcede farklı terimler kullanıldığı öne sürülmektedir. Araştırmacıların bazıları “oluşturmacılık” terimini kullanırken, bazıları ise “yapılandırmacılık”, “yapısalcılık”, “yapıcılık”, “inşacılık”, “kurgulamacılık”, “bilgiyi yeniden yapılandırma”, “yapılandırıcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım”, “yapısalcı oluşturmacılık” adında terimler kullanmaktadır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Özdemir ve Kiroğlu, 2011).

Öğrenme felsefesi olarak tanımlanan ilk geniş kapsamlı yapılandırmacılık teorileri, 18. yüzyılda insanların kendilerinin neyi yapılandıklarını anlayabileceklerini söyleyen filozof Giambatista Vico'nun çalışmaları ile ortaya çıkmıştı. 1710'da Giambatista Vico “bir şeyin açıklanabileceğini bilen” ifadesini kullandı. Immanuel Kant daha sonra bu fikri geliştirdi ve bilgi edinme konusunda insanların pasif olmadığını gözlemledi. Öğrenci aktif olarak bilgiyi alır, önceki bilgilerle ilişkilendirir ve kendi yorumuna dayanarak oluşturur (Cheek, 1992). Birçok filozof ve eğitimci bu fikirler üzerine çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte, yapılandırmacılığın ve içeriğinin açıklandığı konusunda net bir fikir geliştirmeye yönelik ilk girişimler Piaget ve John Dewey tarafından açıklanmıştır (Özden, 2005).

Jean Piaget; “Bilgi bütün bir şekilde bir insandan diğer insana iletilemez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir”

Geçmişten günümüze kadar “Yapılandırmacılık” kelimesi ilgi görmüştür; ancak son yıllara gelindiğinde “Yapılandırmacılık” akımının geçmişe oranla daha fazla ilgi gördüğü belirtilmektedir. Bunun nedenlerinin ise çok çeşitli olduğu belirtilmektedir. İlk olarak, bilginin öğretmen tarafından aktarıldığı, öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu tüm sınıf ortamlarında öğrenme, ezbere öğrenilen bilginin tekrarına dayanır; hâlbuki bilginin yapıcı olması ile bilginin yeniden yapılandırılması ve bilginin aktarımı söz konusu olmaktadır. Öte yandan, öğrenilen bir bilgiyi yeni bir bilgiye çevirebilmek ve bu bilgiyi uygulamaya dönüştürebilmek oldukça önemlidir (Demirel, 2000).

Bireylerin kendi tecrübeleri; kendilerine ait yorumları, gözlemleri ve mantıklı düşünebilmesi ile gerçekleşmektedir. Gerçek bir öznellik üzerine kurulu olan bu yaklaşım yapılandırmacılık olarak adlandırılmaktadır (Bağcı-Kılıç, 2001).

Yapılandırmacılıkta bireylerden, yönlendirilmeyi beklemek yerine, kendilerine verilen bilgileri kabul etmeleri ve yorumlamaları beklenmektedir. Bilgileri hatırlamak yerine, bu becerileri yaşam için anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri ve sürdürmeleri gerektiği düşünülmektedir (TTKB, 2005).

Yapılandırmacı teoriyi benimseyenler, bilginin pasif bir çevreden alınmadığını ve bilginin öğrenildiği çevrede anlamlı bir şekilde yapılandırılması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu teoriye göre, insan anlamları araştıran etkin bir organizmadır ve onun zihni doldurulmayı bekleyen boş levha değildir, tam zıttı anlamları araştıran aktif organizmalardır (Demirel ve Koç, 2004).

Yapılandırmacılık, bireylerin kendi yapılarını oluşturarak bilgiyi öğrendikleri bir öğretim yöntemidir. Yapılandırmacı öğretim uygulamaları öğrencilerin kendi sorularını yönlendirme ve kendi bilgilerini oluşturmada onları aktif katılımcı yapmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenlerin rolleri, öğrencileri genellikle bir dizi keşif yoluyla anlayışlarını veya algılarını geliştirmek ve genişletmektir (Griffin, 2003).

Bilginin insan zihinde inşa edilme biçimi yapılandırma terimi ile daha fazla ifade edileceği gerekçesi ile araştırmada yapılandırmacılık kullanılmıştır. Yapılandırmacılık, bilginin doğası gereği ortaya çıkan bir kavram olarak bilinmektedir.

Bütün dünyada ilgi gören yapılandırmacılığa son on yıl içinde ilginin daha da arttığı görülmektedir (Hodson ve Hodson, 1998). Yapılandırmacılık, bilginin bireylerin çevresiyle etkileşimi sonucu oluştuğunu savunan bir öğrenme kuramıdır (Bağcı-Kılıç, 2001; Yaşar ve Gültekin, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında da 2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni programlar yapılandırmacı kuramı benimseyerek oluşturulmuştur. Bu yeni oluşturulan programda hem öğrenciye hem de öğretmene birçok yeni görevler düştüğü görülmektedir. Geliştirilen bu yeni yapılandırmacılık programı, bilgiyi öğretmenlerin aktarmasının yerine, öğrencilere bilimsel beceriler kazandırarak, bilimsel ilkeleri kendilerinin öğrenmesini ve öğrencilerin bilgiyi gereksinim duydukları biçimde öğrenebilmeleri için eğiten bir programdır (Lapadat, 2000).

Anlamli öğrenmenin temelini, yapılandırmacı teörinin öğretilmesinden geçtiği savunulmaktadır. Bu teoriye göre, bir insan öğrenmiş olduğu bilgiye kendi anlamlarını da yüklemesi gerekmektedir. Teori, bu düşünceyi esas alarak oluşturulmuştur. Aynı zamanda bu teori; kültürel, sosyal ve gelişimsel bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu teörünün önceliklerinde ise; öğrenebilme sürecinde kültürel yapı, dünya görüşü ve insanın geçmiş deneyimleri dikkate alınmaktadır (Bonnstetter, 2006 akt. Uğurlu, 2009).

2.2 Yabancı dil öğretimi

Dünyanın küresel bir köy haline gelmesi neticesinde, insanların birbirleri ile kolaylıkla iletişim kurabilmelerinin en önemli unsurunun ve aynı zamanda kültürel olarak farklı insanlarla anlaşabilmek için iletişim aracı olarak ortak anlaşmayı sağlayan yapı “dil” olarak kabul edilmektedir (Can, 2006).

Yabancı dil öğrenimini ise Demirel (2003), anadil dışında belirli amaçla, herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin bütünü olarak ifade etmektedir.

Doğuştan itibaren eş zamanlı olarak iki farklı dilin edinimi doğal olarak gerçekleşebiliyorken, dil edinim sürecin tamamlanmasından itibaren edinilmeye/ öğretilmeye başlanan ikinci dilin gelişim süreci farklı olmaktadır, yani çocuk edindiği bir dil yapısından sonra sıfırdan bir dil yapısı oluşturamaz. Bu yeni yapıyı ilk yapıya uydurmak, bu yapının üzerine kurmak ya da onunla düzenlemek zorundadır; çünkü söz konusu aşamadan sonra beynin sinir sisteminde dil için gerekli ağlar artık pek

gelişemezler; başka bir deyişle, bir dil ne kadar erken bir yaşta edinilmeye başlanırsa o denli doğal bir süreç ortaya çıkar (Apeltauer, 1997). Şekil 2.1 dilin sadece konuşmaktan ibaret olmadığını, aksine bir iletişim aracı olduğunu vurgulamaktadır:

Konuşursam beni sadece
ingilizce bilenler anlayacak
ama sessiz bir filmi
herkes anlayabilir
ve dünya amerikadan ibaret değil..
Charles Chaplin



Şekil 2.1 Charles Chaplin

Bireysel olarak ikinci bir dil öğrenmek, sadece iletişim becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda ana dilde kelime dağarcığını da geliştirir. Araştırma sonuçlarına göre özellikle çocuklar arasında ikinci dil ediniminde, başarının daha fazla olduğu gözükmektedir, çünkü yeni bir dil öğrenilmeye başlanınca beyinde dil edinimi için yeni sinir ağları gelişmektedir (leadwithlanguages.org, 2020).

Bir yabancı dili öğrenmek kısaca bir dili kullanmak için gerekli becerileri edinme süreci olarak tanımlanabilir. Dil öğrenimi için edinilmesi gereken temel beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Yabancı dil öğretimi bir dilin kelime bilgisi, önemli dilbilgisi yapıları ve seslerin telaffuz edilerek yabancı dil öğrenen öğrencilere aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, geçmişten günümüze kadar olan süreçte hem dil hem de bilgi öğretme yöntemleri, öğretmenlerin bilgiyi öğrencilerine nasıl aktarması gerektiğini açıklayan öğretmen odaklı yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergüder, 2005).

Ekonomik ve teknik gelişmenin Avrupa'daki sanayileşmenin yayılması üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur. Ticaret ve ulaşım olanakları arttıkça, yabancı dil önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak yayma süreci, İngiliz İmparatorluğu ve Amerika'nın Asya ve Afrika'nın çoğunda kolonilerin kurulmasıyla

başlarken, II. Dünya Savaşı'ndan sonra dünyanın birçok ülkesinin eğitim sistemlerinde uluslararası bir dil olarak yerleşmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998).

Bireyler kendi kültürünü yok etmeden, anadili ve yabancı dili dengeli bir şekilde öğrendiklerinde bunun kendileri üzerinde önemli bir kültürel zenginleşme sağladığını görecektir. Aynı zamanda, her meslekte kendi dillerini ve kültürlerini, farklı yabancı dilleri ve kültürlerini bilen insanlar gerekmektedir. Bu insanın ihtiyacı ancak, yabancı dil öğretiminin başarılı bir şekilde yürütüldüğü eğitim sistemleri ile karşılanabilir (Alpay, 1995).

Dilin nasıl öğretileceği, yabancı dil öğretimi tarihi boyunca her zaman tartışma konusu olmuştur. Yabancı dil öğretim yöntemleri, sadece yabancı bir dil öğrenmek ve bilgi edinmek için bir araç değil, öğrencinin öğretim çalışmalarında nasıl daha yetkin bir öğrenci olabileceğini gösteren sistemlerdir. Dil öğretiminde yöntem, öğrenciyi eğitim hedeflerine bu kadar hızlı ve güvenli bir şekilde getiren bir öğretim ögesidir. Bugüne kadar birçok öğrenme ve öğretme yöntemi geliştirilmiş olsa da, gerçek anlamda yeterli ve ideal bir yöntemin varlığı hakkında konuşmak mümkün değildir (Memiş ve Erdem, 2013).

Yabancı dil öğrenmek, ülkemizde eğitim ve öğretim sonrası iş için önemli bir ön koşul haline gelmiştir. Batılılaşma çalışmaları sonucunda ülkemizde yabancı dil öğretiminde ciddi çabalar bireysel ve kamuya açık hale getirilmiştir; ancak, yabancı bir dilin öğretilmesinde, genellikle amaçlanan düzey yakalanamamıştır. Bu durumun en büyük nedenleri ise; yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin yetersizliği, yıllardır var olan geleneksel dil öğretimi alışkanlıkları veya dil öğretimi için uygun öğretim tekniklerinin bulunmaması, materyal eksikliği, etkinlikler veya ölçme ve değerlendirmelerdir (Işık, 2008).

Araştırmada kullanılan Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) tekniği, dil öğretmede kullanılabilecek yeni tekniklerden birisidir. Geleneksel yöntemlerin aksine öğrencileri süreçte aktif katılımcı yapar ve onların üst bilişsel becerilerini etkin kullanmalarını sağlar. Dil öğretimi açısından etkili materyaller kullanılabilir, ölçme ve değerlendirme ürün odaklı yerine süreç odaklı yapılabilir.

2.3 Ülkemizdeki Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

İmparatorluk dönemi ve Cumhuriyetin farklı özellikleri nedeni ile yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine; Cumhuriyetten önce ve sonra olarak iki farklı döneme bakmak daha uygun olacaktır. Osmanlı döneminde hem Kuran-ı Kerimi anlayabilmek hem de hadislere anlam verebilmek için öğretilen yabancı dillerin Arapça ve Farsça olduğu söylenebilir (Özkan, 2010). Yabancı dil öğretimi 19. yüzyılda batılılaşmanın etkisiyle bir devlet politikası olarak başlamıştır. Bu yüzyılda, Fransa o sırada Avrupa'nın en güçlü devletiydi, bu nedenle lingua franca ülkemizde ve Avrupa'da Fransızca idi (Tosun, 2006).

2.3.1 Cumhuriyet'ten önceki dönem

Bu dönem 1299'dan başlayıp 1923'e kadar olan 624 yıllık bir süreci kapsar. Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim kamu görevi olarak görülüyordu. Eğitim, Tanzimat döneminde batı usulleri kullanılarak, Tanzimat'a kadar dini bir temelde gerçekleştirilmiştir (Demirel, 2014).

2.3.2 Tanzimat'a kadar geçen dönem

Osmanlıda eğitim kurumları 19. asrın başlarına kadar en genel haliyle sıbyan mektepleri, medrese ve Mekteb-i Enderun (saray okulları) denilen kurumlardı (Başgöz, 2005)

1. Sıbyan Okulları: Dini eğitim sınıfta ve çocuk yetiştirmede egemendi. Ana dil Türkçe öğrenmek ve öğretmek bu okullar için önemli değildi. Sıbyan okulları ilk eğitim kurumlarıydı (Başgöz, 2005).

2. Medreseler: Sıbyan okullarının mezunlarının eğitildiği öğretim kurumlarıdır (Demiralp,1999). Osmanlı devrinde medreselerde okutulan kitaplar Arapça olduğundan ötürü buralarda Arapça ağırlıklı eğitim yapılmaktaydı (Özkan, 2010)

3. Enderunlar: Saray hizmetleri için bilgili bilim insanları yetiştirmek için kurulmuştur. Türkçe'nin yanı sıra Arapça ve Fransızca da yabancı dil olarak öğretilmiştir (Demirel, 2014).

2.3.3 Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar geçen dönem

Mühendishane-i Bahr-i Hümayun 1773'te, Mühendishane-i Berri-i Hümayun 1796'da açılmıştı, ancak bu okullar öğrenci bulmak zorlanmışlardı. 13-16 yaş arası

çocuklar ilk iki yılda okuma, yazma, genel kültür ve Fransızca dersleri almışlardır. Bunun sonucunda Osmanlıda batılılaşma hareketi ordu okullarında uygulanan öğretimle başlamıştır. Fransızcanın batı dillerinin ilki olarak öğretilmeye başlanması ile yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de hızlanmış oldu (Ergün, 1990).

Tanzimat 1839’da ilan edilmiş ve bu süre zarfında eğitimde batılılaşma ve eğitim alanında modernizasyon başlamıştır. Tanzimat ile özellikle Fransa’nın baskısı altında Fransızca dersleri öncelikli hale gelmiştir (Cem, 1978).

Eğitimine 1863’te başlayan Robert Koleji, ilk olarak Kırım Savaşı sırasında Türklere yardım eden New Yorklu işadamı Robert’ın yardımıyla küçük bir evde açılmıştır. 1878 yılına kadar kolejin tüm masraflarını karşılamış ve servetinin beşte birini koleje bağışlamıştır. Bu kolej, Robert’ın ölümüne kadar Amerikan Koleji olarak adlandırılırken, 1878’den sonra Robert Koleji olarak adlandırılmıştır. Genç Türkler iktidara geldiğinde, Robert Kolejinde beş erkek öğrenci ve her yıl Üsküdar Amerikan Kız Kolejinde beş kız öğrenci almaya karar verdiler. Bu kısıtlama Cumhuriyet döneminde kaldırılmıştır (Kazamias, 1966).

Tanzimat döneminde azınlık ve özel yabancı liseler açılmış ve ilk özel Türk okulunu açma girişimlerine 1864 yılında başlanmıştır. İlk özel lise olan Darüşşafaka, bugün adını Türk Okutma Kurumuna çevirmiş olan ve 15 Haziran 1873’te eğitime başlayan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye tarafından 1873 yılında açıldı. Türk - Müslüman çocukların öksüz ve yetimlerini yetiştirmek için kurulan eğitim kurumu başarıyla hizmet vermiş, bugün bile yabancı dille öğretim yaparak başarılarını devam ettirmektedir (Demirel, 2014).

İmparatorluk döneminde, 1869 yılına kadar Galatasaray Sultanisi dışında ortaokul olmadığı dönemde İdadi ve Sultani adında yeni orta öğretim kurumlarının açılması ile okulların müfredatında yabancı dil öğretimi yer almıştır (Özel, 2011).

1908 inkılabından sonra, okullarda yabancı dil öğretimine özel önem verilmiş, tüm okullarda Fransızca zorunlu öğretilmiş ve isteğe bağlı olarak İngilizce ve Almanca dersleri öğretilmesi kabul edilmiştir (Demirel, 2014).

2.3.4 Cumhuriyet döneminden günümüze yabancı dil öğretimi

Cumhuriyetin ilanı ile bugüne kadar olan dönemi kapsar. 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat kanunu ile Cumhuriyet döneminde eğitim alanında ilk ve en önemli adım, temel öğretimde yabancı dil öğretiminin kaldırılmasıdır. Türk Eğitim Derneği 31 Ocak 1928'de Atatürk'ün önerisiyle kurulmuştur. 1931-1932 yılları arasında ilk bölümleri, 1933-1934 arasında orta bölümler, 1936 ve 1937 arasında lise bölümleri Yenişehir Lisesi olarak açılmıştır. Adı daha sonra Ankara Koleji olarak değiştirilmiştir. 1951-1952 eğitim- öğretim döneminde Ankara Koleji tarafından sürdürülen takviyeli İngilizce öğretimi modeli, takip eden yıllarda ülke genelinde yayılmış ve özellikle İstanbul, Ankara, İzmir ve Adana gibi yerleşim merkezlerinde takviyeli yabancı dil öğretimi sunan özel okullar açılmıştır. Bu okulların oluşturulmasının ve yayılmasının nedenleri, en az bir yabancı dil öğrenmenin önemi açısından ebeveynlerin artmakta olan talepleridir. Bu nedenle, yabancı dil öğretimini artıran okulların programlarında yabancı dil öğretimine daha fazla ağırlık verilmiştir. Örneğin, yabancı dil dersi resmi ortaokulda üç saat sürerken, özel okullarda on saatten lisede beş saate kadar genişletilmiştir (Demirel, 2014).

İstanbul, Diyarbakır, Eskişehir, Samsun, Konya ve İzmir'de 1955 yılından itibaren tamamen yabancı dilde eğitim için açılan Maarif Kolejleri, ülkemizde yabancı dil öğretiminde en büyük adımdı. Maarif Kolejlerinin adı daha sonra Anadolu Lisesi olarak değiştirilmiş ve bu liselerin sayısı artırılmıştır. Aynı zamanda, bu kolejlerde eğitim dili olarak İngilizce tercih edilmiştir. Arapça dilindeki programlar İmam Hatip Liseleri'ndeki programlara dâhil edilmiş, ancak Arapça dersleri bu okullardaki meslek dersleri arasında kabul edilmiştir (Demirel, 2014).

Eğitimi kamu görevi olarak yerine getiren devlete ek olarak, özel sektörde okul programlarında yabancı dil öğretimi giderek daha fazla artırmıştır. 1965 yılından itibaren ülkemizdeki tüm özel Türk, yabancı ve azınlık okulları, Özel Eğitim Kurumları Kanunu uyarınca Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Dairesi Başkanlığı bünyesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (Demirel, 1993).

16 Ağustos 1997 tarihli sekiz yıllık temel eğitim yasası ve 1997-1998 öğretim yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı sayıyla, Anadolu liselerinin orta bölümleri kapatılmış ve yabancı dil dersleri hazırlık ve sonraki üç yıl Anadolu liselerinde olmak üzere dört yıl ile sınırlandırılmıştır. Aynı sene, yabancı dil öğretimi kademeli olarak

kaldırılmış ve bu okullar hazırlık sınıfları ve yoğun yabancı dil programları olan okullar olarak eğitim vermeye devam etmişlerdir.

Anadolu liselerine ek olarak, genel liselerde açılan ve “süper lise” olarak bilinen yabancı dil genel liselerinde de yabancı dil öğretimi yapılmıştır. 1997/98 zorunlu eğitim reformu sonrası ortaöğretimde yabancı dil hazırlık sınıflarında 24 saate kadar yabancı dil eğitimi verilmiştir (MEB, 1998). 2005 yılında tüm liselerin eğitimi 4 yıla çıkarılmış, Anadolu liselerinde hazırlık sınıfları kaldırılmış ve yabancı dilli genel liseler kapatılmıştır. Hazırlık sınıfında 24 saatlik yabancı dil eğitimi yerine ilk yıl 10 saatlik yabancı dil eğitimi verilmiştir. 2010 yılında çıkartılan genel liselerin dönüşümü yönetmeliği ile 2012-2013 eğitim - öğretim yılı sonuna kadar bu dönüşümün tamamlanmasının ardından Anadolu, Anadolu öğretmen ve Fen liselerinde yabancı dil öğretimi azalmıştır. Yabancı dil dersleri lise 1 sınıf seviyesinde 6 saat, diğer sınıflarda 4 saat verilmiştir (MEB, 2016).

2003 yılında eğitim-öğretime başlayan sosyal bilimler liseleri ve yeni yeni açılmaya başlayan proje okulları da yabancı dil hazırlık sınıfları olan liselerdendir. Yabancı dil eğitimi konusunda liselerde gelişmeler yaşanırken, sekiz yıllık temel eğitim kanunu çıkarılmış ve yabancı dil öğrenimi dördüncü sınıfa çekilmiştir. Günümüzdeki eğitim sisteminde son olarak 12 yıllık (4+4+4) zorunlu eğitim sistemine geçilerek, yabancı dil eğitimi ilkökul ikinci sınıftan itibaren öğretilmesi zorunlu hale gelmiştir (Demirel, 2014).

2.4 Türkiye’de Yıllara Göre Yabancı Dil Programları

Dil öğretiminde program geliştirme, bir dil programının tüm yönleriyle sistematik planlama, geliştirme ve gözden geçirme uygulamaları aracılığıyla dil öğretiminin kalitesini artırmayı amaçladığından, temelde pratik bir etkinliktir (Richards, 2001; Graves,2008).

Türkiye’de yıllara göre ulaşılan ortaokul İngilizce dersi öğretim programı şu şekildedir (Özel, 2011).

Tablo 2.1 1930 ortaokul İngilizce dersi öğretim programı

1930 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı			
	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
İngilizce Ders Saati	5 saat	5 saat	5 saat
Ana Dil Ders Saati		2 saat	2 saat
Yazma		x	x
Konuşma		x	x
Hafıza Çalışmaları		x	x
Uygulamalı Dil Bilgisi		x	x
Sözcük Öğretimi			x
Çeviri			x
Aktarma / Anlatma			x

Tablo 2.1’de gösterilen 1930 ortaokul İngilizce dersi öğretim programında, tüm sınıflarda haftalık yabancı dil dersleri beş saat olarak düzenlenmiştir. 6. ve 7. sınıfta yazma, konuşma ve hafıza çalışmalarının önemli bir rol oynadığı, dil bilgisinin pratik olarak öğretildiği ve anadilin haftada iki saat kullanılabileceği belirtilmektedir. 8. sınıfta kelime derslerine ağırlık verilip öğrencilere okudukları hikâyeleri tercüme etme ve anlatma ve yazılı ödevlerinde kendi hatalarını bulma fırsatı verileceği belirtilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930).

Tablo 2.2 1938 ortaokul İngilizce dersi öğretim programı

1938 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı			
	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Normal öğretim	5 saat	4 saat	3 saat
İkili öğretim (erkek)	5 saat	3 saat	3 saat
İkili öğretim (kız)	4 saat	3 saat	3 saat
İkili öğretim (karma)	5 saat	3 saat	3 saat

Tablo 2.2’de gösterilen 1938 ortaokul İngilizce dersi öğretim programında sadece ders saatleri hakkında bilgi verilmiştir. İngilizce dersinin sınıf seviyesine bağlı olarak beş, dört ve üç; ikili eğitim erkek ortaokullarında beş, üç ve üç; ikili öğretim kız ortaokullarında dört, üç ve üç kız; ikili eğitim karma ortaokullarda beş, üç ve üç saat öğretilmesine karar verilmiştir (Kültür Bakanlığı, 1938).

Tablo 2.3 1949 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı

1949 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı			
Programın Amaçları ve Açıklamalar	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinleme	x	x	x
Taklit ve Tekrar	x	x	x
Sözcükler arası ilişkilendirme	x	x	x
Eğitsel materyallerin kullanılması	x	x	x
Kulüp Etkinlikleri	x	x	x
Yabancı dilin kültürünü tanıma	x	x	x
Farklı Öğretim Etkinlikleri	x	x	x
Uygulamalı Öğretim	x	x	x

Tablo 2.3’de gösterilen 1949 ortaokul İngilizce dersi öğretim programında ilk kez bu programda sınıflar ayrı olarak gösterilmemekte, ancak İngilizce programının amaç ve açıklamalarını içeren bölümler programa dâhil edilmiştir. Genel amaç, öğrencilere yeni bir dil öğretme, yaklaşık bin beş yüz kelime ile kendilerini ifade etme, genel kültürlerini geliştirme, öğrendikleri dildeki yazılı metinleri anlama ve düşünce ufkunu geliştirme isteğini artırmaktır. Ders içerikleri hakkında bilgi verilmemiştir. Öğrencilerin hedef dili dinlemelerine, programın açıklayıcı bölümünde söylenenleri taklit etmelerine ve tekrar etmelerine yardımcı olmak öğretmenlerden beklenen en önemli nitelikti. Kelimeler arasındaki bağlantı ile bu kelimelerin anlamlarını resimler, nesnelere veya nesnelere ilişkilendirme; dilbilgisini öğretirken doğru cümleyi kurma ve doğru konuşma; resim, dergi, gazete, projeksiyon, radyo ve eğitim filmlerinin kullanımı; bir yabancı dil kütüphanesinin ve yabancı dil kulüplerinin kurulmasını sağlamak; öğrenilen dilin memleketi ve orada yaşayan çocukların oyun ve yaşamları hakkında bilgi vermek; öğrencilerden ders saatlerini okuma, yazma, çizim, şarkı söyleme, hikayeleri okuma, oyun, konuşma, şarkı, kısa şiir, kısa hikaye ve oyunla öğrencilerin dikkatini çekme gibi çeşitli öğretim etkinlikleri ile desteklenmeleri öğretmenlerden beklenmektedir (MEB, 1949).

Tablo 2.4 1973 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı

1973 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı			
Seviyeler	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Giriş	Konuşma	Konuşma	Konuşma
İlk	Okuma, Yazma	Okuma, Yazma	Okuma, Yazma
Orta	Konuşma	Konuşma	Konuşma
İleri	Konuşma, Serbest Okuma, Yazma, Dinleme, Özet çıkarma, İzlediklerini anlatma	Konuşma, Serbest Okuma, Yazma, Dinleme, Özet çıkarma, İzlediklerini anlatma	Konuşma, Serbest Okuma, Yazma, Dinleme, Özet çıkarma, İzlediklerini anlatma

Tablo 2.4’de gösterilen 1973 ortaokul İngilizce dersi öğretim programında sırasıyla öğretim kademlerine göre hedeflenen dil becerileri, genel amaçları, öğretim araçları ve yöntemleri ve şu şekilde açıklanmıştır:

Programdaki öğretim düzeyleri dört bölüme ayrılmıştır. Giriş seviyesinde öğrencinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi; öğrencilere ilk aşamada okuma veya yazma öğretmek; Öğrencilerin normal hızda konuşma yeteneğini geliştirmek, ileri düzeyde dört dil becerisini geliştirmek ve dilin öğretildiği ülke hakkında bilgi vermektir. Son aşamada ise, öğrencilerin gördüklerini okuma, özetleme ve açıklama becerileri geliştirmektir amaçlanmıştır.

Öğrenciler için beş genel amaç olarak; normal hızda konuşurken yabancı dili anlamak, kolayca okuduğunu konuşabilmek ve anlayabilmek, düşündüklerini yazabilmek ve kendisini turizm ve uluslararası ilişkileri alanlarında geliştirmek amaçlanmıştır.

Programdaki öğretim materyalleri ve yöntemleri ile ilgili olarak; dinleme ve konuşma becerileri sınıfın ana odağı olduğundan, görsel ve işitsel araçlar önem kazanmaktadır. Program, dört dil becerisinin birbiri ardına öğretildiğini, bilinenden bilinmeyene ilkesini ve zorunlu durumlar dışında herhangi bir çeviri yapılmadığını göstermektedir (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1988).

Tablo 2.5 1991 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı

1991 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı			
Programın hedefleri	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinlediğini anlayabilme	Bilişsel hedefler	Bilişsel hedefler	Bilişsel hedefler
Konuşma	Bilişsel hedefler	Bilişsel hedefler	Bilişsel hedefler
Okuduğunu anlama ve yazma	Bilişsel hedefler	Bilişsel hedefler	Bilişsel hedefler
Kültür değerlerinin farkına varma	Duyuşsal hedefler	Duyuşsal hedefler	Duyuşsal hedefler
Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma	Duyuşsal hedefler	Duyuşsal hedefler	Duyuşsal hedefler

Tablo 2.5’de gösterilen 1991 ortaokul İngilizce öğretiminin genel hedefleri (dinlediğini anlayabilme, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma, hedef dilin kültürel değerlerinin farkında olma, farklı kültürlerle hoşgörü gösterme ve yabancı dilde iletişim kurma isteği), özel hedefler (bilişsel ve duyuşsal alan hedefleri), ünite ve konular olarak üç bölümden oluşur. Hedef davranış, ders işleme ve değerlendirme bölümleri programa dâhil edilmiştir. Programın kısaca özellikleri şunlardır:

Öğrenci merkezli yaklaşıma dayanan program, öğrencinin öğrenme arzusunu ve motivasyonunu canlı tutmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğretirken avantaj ilkesi göz önünde bulundurularak, öğrenilen dilin günlük ihtiyaçlardan uzak ihtiyaçlara gelişen bir sırada sunulması önerilir. Dört temel beceriyi yabancı dil öğretimine uyumu zorunlu olmakla birlikte, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmiştir. Program içeriği düzenlenirken öğrencilerin ihtiyaçları, dil yapılarının kullanım sıklığı, öğrenme yeteneği ve dilin fonksiyonel değerleri dikkate alınmıştır. Eklektik yani seçmeli yaklaşım öğretim yöntemi olarak öngörülmektedir, ancak seçmeli yaklaşıma dâhil edilen yöntemlerin, ülkedeki eğitim koşullarını karşılamak için akılcı ve yararlı düzenlemeler gerektirdiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, hazırlık, sunum, uygulama ve değerlendirme aşamalarının uygulanmasının yanı sıra modern ve ilginç materyallerin kullanımı üzerinde durulmuştur. Değerlendirme, her bir üniteye verilen hedef davranış test etmek, ölçüm araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak ve her hedef davranış için bir veya daha fazla farklı ölçüm tekniği kullanmak için ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılmasını içermiştir. Sınavdan kaynaklanan eksiklikleri telafi etmek için her ünitenin sonunda biçimlendirici değerlendirme, akademik yılın sonunda düzey belirleyici değerlendirme, sınıf içi öğretim amaçlı ölçme araçlarının kullanılması ve ek eğitimin yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1995).

Tablo 2.6 1997 Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı

1997 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı					
	4. sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
İngilizce ders saati	2 saat	2 saat	4 saat	4 saat	4 saat
Takviyeli yabancı dil	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
Dilbilgisi yapılarını bilme					
Diyologları anlayabilme					
Yabancı dil öğrenmeye istekli olma					
Bilişsel hedefler					
Duyuşsal hedefler					

Tablo 2.6’da gösterilen 1997 yılında İngilizce ortaokul müfredatı incelendiğinde 4. sınıftan itibaren yabancı dil dersleri 4. ve 5. sınıfta haftada iki ders saati olmak üzere zorunludur. Haftada dört saat altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta İngilizce dersleri işlenmiştir. 4. sınıftan itibaren haftada en az 1 ve 2 saatlik takviyeli yabancı dil dersleri verilebileceği belirtilmektedir (Genç, 2004). Programın genel hedefleri anadil dışında bir dil elde etmektir. Öğrenilen dilin tonlama ve telaffuzunu anlayabilme; kurala göre dilbilgisel kalıpları kullanma; öğrenmiş olduğu dil seviyesine karşılık gelen diyalogları okuyup anlayabilmektir. Dördüncü ve beşinci sınıflar için hazırlanan 1997 programının genel özellikleri kısaca şöyledir (MEB, 1997):

Bilişsel veya duyuşsal hedefler ayrı ayrı başlıklar halinde ele alınmamıştır, bunun yerine bilişsel hedefler duyuşsal hedeflere dâhil edilmiştir. 8 yıllık temel eğitimin sonunda öğrenciler dil becerileri açısından orta seviyededir; ortaokulu bitirdiklerinde ileri düzeyde yabancı dil becerileri edinilmelidir. Yabancı dil öğretiminde ilginç ve sıradışı faaliyetler yürütmenin, oynarken ve eğlenirken öğrenmenin boyutunun, dil etkinliklerinde konuşma yapmanın, çevre ile ilgili konuları öğretmenin ve olanaklarına göre görsel-işitsel materyallerin kullanılmasının ne kadar önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerden öğrenci merkezli eğitimi rehber olarak tamamlamaları istenmiştir. Değerlendirme, öğrenme istekliliğini azaltmadan gerçekleştirilmiş ve değerlendirme sırasında dört dil becerisi (dinleme, yazma, okuma ve konuşma) üzerine odaklanılmıştır.

1949 programından önceki programlar öğretmenlere ders işlenişi hakkında çok yüzeysel bilgiler vermiştir; ancak 1949’dan sonraki programların öğretmenlere istenen düzeyde olmasa da öğrenme ve öğretme sürecinde yol gösterdiği söylenebilir. Her programın öğretmene bir önceki programdan daha fazla rehberlik ettiği görülmektedir.

1991 programında ilk kez programın amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları hakkında açıklamalar yapıldığı görülmektedir.

1997'de yürürlüğe giren sekiz yıllık eğitim reformu ile beş yıllık eğitimi olan ilkokullar, ilköğretim okullarına dönüştürülmüş ve zorunlu eğitim sekiz yıla kadar uzatılmıştır. 1-5. sınıf ilkokul öğrencileri (7-11 yaş), ikinci kademe ise 6-8. sınıf öğrencilerini kapsamıştır (12-15 yaş). Türk eğitim sisteminde, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve yükseköğretim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen esaslara göre yürütülmektedir. 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan eğitim reformu, yabancı dil öğretimindeki yenilikleri içermektedir. Bu yasaya göre yabancı dil öğretimi 4. sınıfta başlar ve 11. sınıfa kadar sürer. Resmi devlet okullarının aksine, bazı özel okullar okul öncesi dönemde yabancı dil öğretmeye başlayabilir ve programlarından birini ikinci bir yabancı dil olarak Fransızca veya Almanca olarak gösterebilir (Genç, 2004).

2.5 İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

8. sınıf müfredatı Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metninde belirtilen düzeylerin A2 düzeyine (temel düzey kullanıcı / orta veya temel gereksinim) karşılık gelir. Özellikle bu yaş grubunda geliştirilecek beceriler birincil olarak dinleme ve konuşma ile ikincil olarak okuma ve yazma becerileridir. 8. sınıf İngilizce öğretim programının tamamlanmasının ardından öğrencilerden beklenen yetkinlikler şunlardır: Dinlediğini anlama, sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuduğunu anlama ve yazma becerileri.

6. sınıfın ikinci yarısından itibaren dört becerinin tümünü birleştiren müfredatta, 8. sınıfa ek olarak, özellikle cümle seviyesinin ötesine geçen ve farklı amaçlara uygulanan yazma becerileri ile ilgili çeşitli metin yazma etkinlikleri ön plana çıkmıştır. İletişimsel işlev ve iletişim odaklı müfredat gereklilikleri uyarınca, uygulanacak iletişim ifadeleri, tanımlanmış bir bağlamda sunulmuştur. Öğrencilerin dil üretimi için zengin ve yeterli miktarda girdi sağlayabilecek ve mevcut dil becerilerini buna göre seçilen belirli faaliyet ve görevlerle geliştirebilecek bir program hazırlanmıştır. Program içeriği belirlenirken, çocukluktan yetişkinliğe geçişin ilk aşamasını yaşayan bu yaş grubu çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. 8. sınıf müfredatında yer alan konular; arkadaşlık, gençlik, yemek pişirme, telefon görüşmeleri, internet, macera, turizm, ev işleri, bilim ve doğal afetlerdir. İletişim işlevleri; Kabul ve reddetme cümleleri, mazeret

belirtme, tercih ve deneyimleri ifade etmek, iş yapılma sürecini tahmin etmek ve tahminde bulunmaktır.

Öğrenciler iletişim alanlarında yaygın olarak kullanılan basit ifadeleri (örn. yalnız ve kişisel bilgiler, aile bilgileri, alışveriş, yakın çevre ve iş) anlayabilirler. Bilindik ve ortak konular hakkında basit ve kolay bilgi alışverişini gerektiren basit ve işbirlikçi faaliyetlerle iletişim kurabilir (mufredat.meb.gov.tr, 2018). Şekil 2.2’de İngilizce dersi Arkadaşlık ünitesi hedef davranışları yer almaktadır:

8. SINIF / 8 th GRADE			
Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
1 Friendship	<p>Accepting and refusing / Apologizing / Giving explanations and reasons Would you like to come over tomorrow? —I’m sorry, but I can’t come over because my cousin is coming tomorrow. —Sure, that sounds fun! Would you like some fruit juice? —Yes, I’d love some. —No, thanks. I’m full/stuffed. —Yeah, that would be great. How about going to the cinema this Saturday? —Sure, it sounds good/great/awesome. —Yeah, why not. —I’ll text our friends to come over at 7 o’clock, then.</p> <p>Making simple inquiries Are you busy tomorrow evening? —No, not at all. Why?</p> <p>back up best/close/true friend, -s buddy, -ies cool count on get on well with somebody go for a walk laid-back mate, -s secret, -s share support trust</p>	<p>Listening E8.1.L1. Students will be able to understand the specific information in short conversations on everyday topics, such as accepting and refusing an offer/invitation, apologizing and making simple inquiries.</p> <p>Spoken Interaction E8.1.SI1. Students will be able to interact with reasonable ease in structured situations and short conversations involving accepting and refusing an offer/invitation, apologizing and making simple inquiries.</p> <p>Spoken Production E8.1.SP1. Students will be able to structure a talk to make simple inquiries, give explanations and reasons.</p> <p>Reading E8.1.R1. Students will be able to understand short and simple texts about friendship. E8.1.R2. Students will be able to understand short and simple invitation letters, cards and e-mails.</p> <p>Writing E8.1.W1. Students will be able to write a short and simple letter apologizing and giving reasons for not attending a party in response to an invitation.</p>	<p>Contexts Blogs Diaries/Journal Entries E-mails Illustrations Lists News Notes and Messages Podcasts Posters Questionnaires Reports Songs Stories Tables Videos Websites</p> <p>Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Find Someone Who ... Games Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers Reordering Storytelling True/False/No information</p> <p>Assignments • Students prepare a visual dictionary by including new vocabulary items.</p>

Şekil 2.2 Sekizinci sınıf İngilizce dersi Friendship ünitesi hedef davranışları

Şekil 2.3’de sekizinci sınıf İngilizce dersi Mutfakta ünitesi hedef davranışları yer almaktadır:

8. SINIF / 8 th GRADE			
Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
3 In The Kitchen	<p>Describing simple processes It's easy to make an omelette. Let me tell you how to make an omelette. First, put some oil into a pan and heat it. Second, mix two eggs in a bowl. Then add some salt. After that, add some cheese and milk. Finally, pour the mixture into the hot pan.</p> <p>Expressing preferences Do you prefer cooking pizza or pasta? —I love cooking and eating pizza. —I usually prefer cooking pasta.</p> <p>Making simple inquiries Do I use two or three eggs? What can/should I use to cook soup?</p> <p>bake bitter boil chop flour fry ingredients kitchen tools (knife, spoon, fork, pan, plate, oven ...) meal mix oil peel pour salty slice sour spicy tasty</p>	<p>Listening E8.3.L1. Students will be able to get the gist of short, clear, simple descriptions of a process.</p> <p>Spoken Interaction E8.3.SI1. Students will be able to ask and answer questions and exchange ideas and information on a topic related to how something is processed.</p> <p>Spoken Production E8.3.SP1. Students will be able to give a simple description about a process.</p> <p>Reading E8.3.R1. Students will be able to understand the overall meaning of short texts about a process. E8.3.R2. Students will be able to guess the meaning of unknown words from the text.</p> <p>Writing E8.3.W1. Students will be able to write a series of simple phrases and sentences by using linkers to describe a process.</p>	<p>Contexts Blogs Charts Diaries/Journal Entries E-mails Illustrations Lists Menus Notes and Messages Podcasts Posters Questionnaires Recipes Songs Stories Videos Websites</p> <p>Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Find Someone Who ... Games Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers Reordering Storytelling True/False/No information</p> <p>Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a poster about their favorite meal and provide the preparation process.</p>

Şekil 2.3 Sekizinci sınıf İngilizce dersi In the kitchen ünitesi hedef davranışları

Şekil 2.4’de sekizinci sınıf İngilizce dersi İnternet ünitesi hedef davranışları yer almaktadır:

8. SINIF / 8 th GRADE			
Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
5 The Internet	<p>Accepting and refusing / Making excuses Would you like to join our WhatsApp group? —Yes, sure/That sounds great. —No, thanks. I am really busy. Why don't we chat online at two o'clock? I want to tell you something important. —I'm sorry, but I can't. My internet is broken. What do you mean? Do you mean the internet connection? —Yes. It isn't working properly.</p> <p>account, -s attachment, -s browse browser, -s comment, -s confirm connection, -s delete download/upload log on/in/off register reply screen, -s search engine, -s sign in/up social networking site, -s website</p>	<p>Listening E8.5.L1. Students will be able to understand the gist of oral texts. E8.5.L2. Students will be able to comprehend phrases and related vocabulary items.</p> <p>Spoken Interaction E8.5.SI1. Students will be able to talk about their internet habits. E8.5.SI2. Students will be able to exchange information about the internet.</p> <p>Spoken Production E8.5.SP1. Students will be able to make excuses, and to accept and refuse offers by using a series of phrases and simple sentences.</p> <p>Reading E8.5.R1. Students will be able to identify main ideas in short and simple texts about internet habits. E8.5.R2. Students will be able to find specific information about the internet in various texts.</p> <p>Writing E8.5.W1. Students will be able to write a basic paragraph to describe their internet habits.</p>	<p>Contexts Blogs Charts Diaries/Journal Entries E-mails Illustrations Lists News Reports Notes and Messages Podcasts Posters Questionnaires Songs Stories Videos Websites</p> <p>Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Find Someone Who ... Games Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers Reordering Storytelling True/False/No information</p> <p>Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a poster to illustrate their internet habits and hang it on the classroom walls.</p>

Şekil 2.4 Sekizinci sınıf İngilizce dersi The Internet ünitesi hedef davranışları

Şekil 2.5’de sekizinci sınıf Doğal afetler ünitesi hedef davranışları yer almaktadır:

8. SINIF / 8 th GRADE			
Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
10 Natural Forces	<p>Making predictions about the future (Giving reasons and results) —I think we will have water shortage in the future because we waste too much water. So we should/must stop wasting water sources. —I think there will be serious droughts. So schools should educate students to use less water. Do you think there will be a water shortage? —Yes. There won't be enough water. —No. There will be a lot of rain in the future.</p> <p>avalanche, -s disaster, -s drought, -s earthquake, -s erosion flood, -s global warming hurricane, -s land slide, -s melt suffer survivor, -s tornado, -es tsunami, s volcano, -es</p>	<p>Listening E8.10.L1. Students will be able to identify the main points of TV news about natural forces and disasters.</p> <p>Spoken Interaction E8.10.SI1. Students will be able to talk about predictions concerning future of the Earth. E8.10.SI2. Students will be able to negotiate reasons and results to support their predictions about natural forces and disasters.</p> <p>Spoken Production E8.10.SP1. Students will be able to express predictions concerning future of the Earth. E8.10.SP2. Students will be able to give reasons and results to support their predictions about natural forces and disasters.</p> <p>Reading E8.10.R1. Students will be able to identify specific information in simple texts about natural forces and disasters.</p> <p>Writing E8.10.W1. Students will be able to write a short and simple paragraph about reasons and results of natural forces and disasters.</p>	<p>Contexts Advertisements Blogs Charts Diaries/Journal Entries E-mails Illustrations Lists Maps News Notes and Messages Podcasts Posters Questionnaires Reports Songs Stories Videos Weather Reports Websites</p> <p>Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Find Someone Who ... Games Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers Reordering Storytelling True/False/No Information</p> <p>Assignments • Students complete and reflect on their visual dictionaries.</p>

Şekil 2.5 Sekizinci sınıf Natural Forces ünitesi hedef davranışları

Şekil 2.6'da İngilizce öğretim programının uygulanmasına dair önemli hususlar belirtilmektedir:



Şekil 2.6 İngilizce öğretim programının uygulanmasına dair önemli hususlar

2.6 Yazma Öğretimi

Yazmak, düşüncelerimizi okunaklı bir şekilde ifade etmek için gerekli sembol ve işaretleri yaratmak anlamına gelir. İnsanların iletişimde kullandığı en etkili ve dayanıklı iletişim yollarından biri hız ve okunabilirliktir. Bu iki unsurun istenen seviyede olması, harflerin basit ve şekillendirilmelerinin kolay olmasıyla ilgilidir. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde oluşturulamıyorsa çocuk yazı yazarken ve yazı tiplerini doğru bir şekilde yerleştirirken fikirleri düzenleme gibi konularla ilgilenmemektedir (Akyol, 1997). Okuma ve yazma, sözü ve yazıyı birbirinden ayırt etmenin mümkün

olmamasından ötürü ayrılamazlar ve bu nedenle yazma öğreniminin bütüncül olması gerekmektedir (Martinez, 1998).

Yazılı iletişim kurmayı öğrenebilmek, yazmayı öğrenmenin anahtarıdır. İyi bir sözcük bilgisi, sözlü ve yazılı öğretimde birinin diğeri kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yazılı anlatımdaki dil kullanımı sözlü öğretime göre daha düzenlidir çünkü daha zengin bir söz dağarcığı ve geniş bir söz dizimi yazılı anlatımda bulunmaktadır. Metin oluşturma aşamasında eş anlamlı sözcükler, kullanımı az olan kelimeler dikkate alınır (Günay, 2007). Yazma; eleştirel düşünmeyi sağlar, bilişsel olduğu kadar etkileşimli bir süreçtir (Martinez, 1998).

Dilin bir iletişim aracı ve özellikle sosyal etkileşimi sağlamasından dolayı yazma becerisini geliştirme çabaları iletişimci yaklaşımda yerini bulmuştur (Cornaire, 1998). Bu yaklaşıma göre içerik, iletişim açısından yeterli olmayan dil yapılarını öğretmeden ziyade öğrenenin iletişim ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir; bu durumda ihtiyaçlar farklı olacağından yazmanın önemi her geçen gün artacaktır (Cornaire ve Raymond, 1999). Dilbilgisi-Çeviri, Kulak-Dil, İşitsel-Görsel ve Bilişsel Yaklaşım gibi yabancı dil öğretim yaklaşımları yazma öğretimini sadece dilbilgisi öğretimini pekiştirmek amaçlı alıştırmalarda kullanmaktadırlar. Bu yazı çalışmalarında katı ve dar dilbilgisi öğeleri verilen yönergeler doğrultusunda dönüştürme, yer değiştirme ve dikte çalışmaları doğrultusunda kullanılmakta, bu açıdan da yazma öğretimi yararlı olmamaktadır (Cornaire ve Raymond, 1999). Yazma öğretimini, geleneksel yollarla öğretmeye çalışmak, öğrenci ihtiyacına doğrudan cevap veremez ve bu öğretimi başka bir ortamda transfer etmesine olanak sağlamaz. (Martinez, 1998).

2.7 Yaratıcılık

Yaratıcılık, özellikle eğitim ve öğretimde sıkça kullanılan bir kavramdır. Yaratıcılık bu değişimlerin bir sonucu olarak bireylerin günümüz koşullarına uygun yaşayabilmeleri ve değişen şartlarda karşılaşılan problemlerin çözümü için gereklilik haline gelmiştir (Guilford, 1967).

Oral (2008), yaşamın gereği olarak her geçen gün daha hızlı düşünmek, daha az hata yapmak, daha özgün fikirler üretmek zorunda olduğumuzu belirtmiş ve buna bağlı olarak hem yaşamımızı anlamlı hale getirmek için hem bilim hem de iş dünyasının giderek zorlaşan problemleriyle baş edebilmek için yaratıcılığa ihtiyaç duyduğumuzu

ifade etmiştir. Yaşamın her alanında bireylerde aranan önemli bir nitelik haline gelen yaratıcılığın farklı boyutlarının vurgulandığı çeşitli tanımlarının olduğu görülmektedir.

Yaratıcılık hayatın her alanında olduğu gibi teknoloji alanında da bireylerin yaşamına girmiş ve yaşam biçiminde değişikliklere sebep olmuştur. Teknoloji kendi içinde ne iyi ne kötüdür ancak teknolojiyi kullanım amacına göre iyi ya da kötü olarak değişir. Eğitimde teknolojiyi yaratıcı kullanmak açısından iyi kararlar vermeli, yaptığımız eğitimin farklı teknolojilerdeki güçlü ve zayıf yönlerini ve de teknolojiyi etkili kullanmak için ne yapılması gerektiğini bilmeliyiz (Bates, 2005).

Genel olarak yaratıcılık “Problemlere, aksayan yönlere, bilgi eksikliklerine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, güçlüğe çözüm arama ve kestirimde bulunma” olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılığın, farklılıkları görme, mevcut bilgideki eksik bölümler hakkında tahminde bulunma, hipotezler hazırlama; bu tahminleri ve hipotezleri test etme ve geliştirme süreci şeklinde tanımlar yapılmıştır (Torrance, 1988). Foster’e (2005) göre, bireylerde bulunan farklı düşüncenin açığa çıkarılma sürecidir. Yaratıcılık yenilik ve değişiklikleri kabul etmeyi, ihtimal ve farklı fikirler üzerine düşünmeye istekli olmayı, esnek bakış açısına sahip olmayı gerektirir. Yaratıcı insanın sürekli çalışıp farklı fikirler ortaya koyması ve yeniyi üretme çabası yaratıcı tutumunu göstermektedir.

Bu tanımlardan hareketle yaratıcılığın; kişinin yeniliklere açık ve istekli olması, farklı düşünmesi, özgün fikirler üretmesi, alışılmışın dışına çıkarak yeni bir ürün ortaya koyması ve içinde bulunulan toplum tarafından bu ürünün yeni ve farklı olduğunun kabullenilmesi bileşenlerinden oluşan bir bütün olduğu söylenilebilir.

Çalışmalar, yaratıcılığın her çocukta var olduğunu ve bu yeteneğin eğitim ortamında uygun koşullar hazırlanarak geliştirilebildiğini göstermiştir. Yaratıcılıkla ilgili araştırmalara bakıldığında her çocuğun farklı düzeyde yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğu, sosyal etkiyle ortaya çıkan ve öğretim süreciyle geliştirilebilen bir yeteneğe sahip olduğu görülmektedir (Craft, 2003). Bireylerde var olan yaratıcılığın ortaya çıkması için farklı bakış açıları ve deneyimler gerektiren faaliyetler, uygun bir fiziksel ortam, çocuğa uygun destekleyici bir program ve yaratıcılıklarını destekleyen bir eğitimcinin olması gerektiğini söylemek mümkündür.

Bu noktada yaratıcılık, eğitim sürecinde dikkate alınması gereken bir konudur (Fyle, 1985).

2.8 Yaratıcı Yazma Becerisi

Yaratıcı yazma becerisinin amacı, öğrenciler için eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısı oluşturmak ve öğrencilerin konu hakkında farklı düşünceler üretmelerini ve aynı zamanda yazma becerilerini edinmelerini sağlamaktır. Yazarken yeni bilgi ve yaratıcı düşünme önceki bilgi ile birleştirilmektedir (Lawwill, 1999).

Yaratıcı yazma, bireylerin yazmayı samimi bir yanıt olarak tanıma sürecidir. Her ne kadar yaratıcılığın başlangıçta bireyin kişisel özelliklerinden ve bilişsel becerilerinden oluştuğu varsayılrsa da tüm insanların bu kabiliyetinin farklı seviyelerde olduğu varsayılmıştır (Hui, 2007). Bunu göz önünde bulundurarak çalışmalar yaratıcı beceriler kazanmaya ve geliştirmeye odaklanmıştır. Dış dünyadan izlenimleri farklı bir tarzda ortaya çıkarmaya dayanan yaratıcı yazı, herkesin farklı düşüncelerini ortaya çıkarmaya zorlamak, hayal gücünü kullanmak, özgünlüğü yakalamak; standartların ötesine geçerek yazmak olarak tanımlanmıştır (Güleryüz, 2006; Temizkan, 2010).

Yaratıcı yazma, bireylerin değişik şekillerde duyuşsal ve bilişsel yazmaya istekli oldukları anlamına gelir. Her öğrenci için bireysel ve işbirliğine dayalı farklı yazma etkinlikleri kullanılır. Oluşturulan metinleri paylaşmak önemlidir ve süreç ürünün yanında değerlendirilir. Tüm yazma süreçlerinde yaratıcılığı destekleme sürece yönelik yazma yaklaşımı olarak tanımlanır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerin duyuş ve düşüncelerini sıkıcı, tekrarlayan, sıradan bir yazıdan ziyade özgün, akıcı ve ilginç bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır (Özer ve Şahan, 2011).

Yaratıcılık ve yazma becerileri kullanılmalı, üretilmeli ve daha da geliştirilmelidir. Öğrencilere istedikleri düzeyde yazma yeteneği kazandırmak için en önemli şey; dış dünyayı algılamalarını, fikirlerini ve hayal güçlerini anladıkları dünyaya anlatmak için kullanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin dış dünyayı duyuşları ile algılamaları ve detayların farkında olmaları ve bu ayrıntıları düşüncelerinde yazarken özgünlük elde edebilmeleri için canlandırmaları önemlidir. Çocuklar kendi yaşamlarıyla ilgili ve onlar için anlamlı etkinlikler yazdıkça yaratıcı yazılara olan ilgileri artacaktır. Sıra dışı bir konu; çocuğu yaratıcı düşünmeye, yazmaya ve bir sorun hakkında düşünmeye odaklamaya güdülemektedir. (Bean, 1998; Colantone, 1998).

Yaratıcı yazma geliştirmenin anahtarı, sürekli yazdırma eylemini yaptırmaktır. Yazma becerilerini geliştirmede ve dolaylı olarak yaratıcı yazma becerilerini edinmede en önemli konu; öğrencileri yazmaya teşvik etmek ve yaptıkları ürünler hakkında olumlu geri bildirimler vermektir. Öğrenciler, yaratıcı yazılarını bu şekilde oluştururken yazılı ifade tekniklerine dikkat ederek aynı zamanda duygularını ve düşüncelerini bir modele sıkıştırmadan ifade etmeyi başaracaktır (Demir, 2012).

2.9 Yabancı Dilde Yaratıcı Yazma Becerisi

Yaratıcı yazma öncelikli olarak öğrencinin herhangi bir konuda fikrini ve düşüncelerini ortaya çıkarmak, özgün, akıcı fikirler üretmek, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde kâğıda dökmekle ilgilidir (Oral, 2008).

Yazma işlemi bir dizi işlemde oluşur: İyi bir yazarın yaptığı gibi, yazmadan önce bir plan oluşturmak, planı gözden geçirmek, bir başkasından yazmasını istemek, araştırmak ve yazısının son sürümü oluşturulmadan önce birçok taslak oluşturma. Sınıf ortamında etkili yazma elde etmek için bu süreçten sonra, öğrencinin bağımsız fakat işbirlikçi bir ortamda çalışması başarı ve verimliliği arttırmaktadır.

Bayraktar (2009), süreç yazma yaklaşımının yazmayı sosyal bir etkinlik olarak gördüğünü ve yazarın yazma sürecinde bağımsız, etkin bir katılımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu aşamada amaç, yazma becerilerine katkıda bulunan etkinliklere ağırlık vererek öğrenci güdüsünü artırmak olmalıdır. White ve Arntd (1991), yabancı dil öğretiminde de kullanılan ve olumlu sonuçlar elde eden bu yaklaşım için öğrenci yazma becerilerinin dilbilgisi doğruluğundan veya dil hatalarından daha önemli olduğunu belirtmektedir.

Karatay (2011), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini, yazma sürecinin planlanmasını ve öğrencinin öğretmenle ilk takibini ve kademeli öz değerlendirmeyi birleştirmiştir. Yabancı dilde yaratıcı yazma becerilerine de uygulanabilen bu süreç öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir.

2.10 Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme

2.10.1 SORSÖ'nün tarihsel gelişimi

Kimya öğretim tekniklerini geliştirmek için Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) 1990'larda başlatılmıştır (Moog ve Spencer, 2008; Boniface, 2009). SORSÖ tekniği kimyanın çeşitli alanlarında kullanılmıştır. SORSÖ'nün temelinde; öğrencilerin kendi bilgilerini tecrübelerine dayalı olarak oluşturdukları yapılandırmacılık, rehberli sorgulama ve işbirlikli öğrenme üzerine yapılan araştırmalar bulunmaktadır (Shatila, 2007). SORSÖ, başlangıçta lisans düzeyinde temel kimya eğitimini geliştirmek için ABD Ulusal Bilim Vakfı tarafından finanse edilmiştir (Hanson, 2006). Daha sonraları ise orta öğretim kimya ve biyoloji derslerinde de kullanılmıştır (Barthlow, 2011). SORSÖ projesi ile ilgilenen öğretmenler atölyelere katılıp yeni materyaller hazırlayıp sınıflarında kullanabilirler (Farrell, Moog ve Spencer, 1999; Shatila, 2007).

Son 15 yılda geliştirilen SORSÖ bilim öğrenme odaklı, aktif ve sorgulamaya dayalı bir tekniktir (Kussmaul, 2011). 2003 yılından beri devamlı olarak geliştirilmektedir. Aktif öğrenmeyi geliştirmek için özel olarak hazırlanan SORSÖ materyallerinin sayısı her geçen gün artmaktadır (Moog ve Spencer, 2008). SORSÖ, eğitim araştırmalarına dayanan ve diğer sistemlerle birlikte yapılandırılabilen ve o sistemlere uyarlanıp taşınabilen bir tekniktir. SORSÖ, Rogers'ın (1983), kolay yayılabilir yeniliğinin beş özelliğine sahiptir: Bağlı avantaj (bir yeniliğin yerine geçtiği fikir, program veya üründen daha iyi görülme derecesi), Uyumluluk (yeniliği potansiyel benimseyenlerin değerleri, deneyimleri ve ihtiyaçları ile ne kadar tutarlı olduğu), Karmaşıklık (yeniliğin anlaşılması veya kullanılmasının ne kadar zor olduğu), Denenebilirlik (yeniliğin benimsenmeden önce ne ölçüde test edilebileceği veya denenebileceği) ve Gözlenebilirlik (yeniliğin somut sonuçlar sağlama derecesi). Bir eğitimci bir günlük seminer ile veya bir web sitesini inceleme ile alacağı SORSÖ eğitimiyle; dersin tamamında anlatacağı konu veya bölümde kullanılabileceği ve ders içeriği ile ilgili değişiklik yapmadan öğrencilerin kendilerine güvenlerini, katılımlarını ve başarı artışını bekleyebilir (Straumanis,2010).

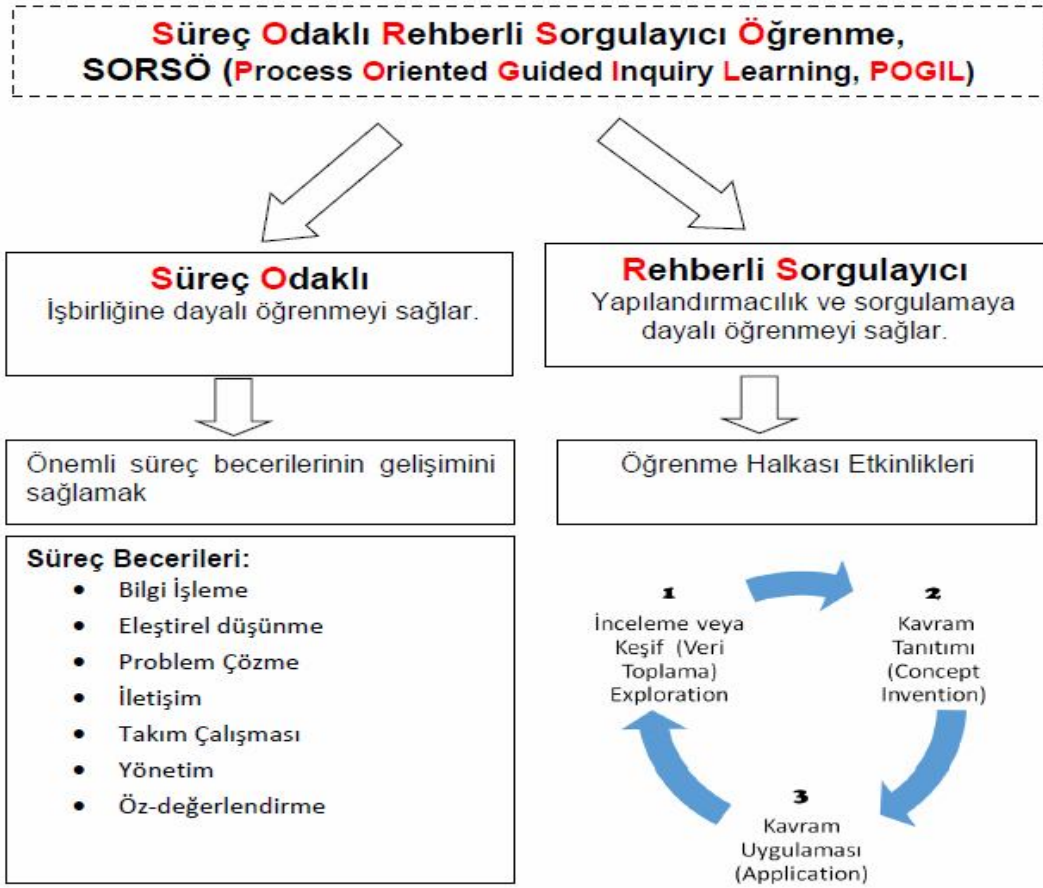
SORSÖ rehberli sorgulama ve işbirlikli öğrenmeyi birleştiren bir tekniktir. SORSÖ' de öğrenciler, önceki bilgilere dayanarak öğrendiklerini aktif olarak oluşturdukları ve gerekirse grup arkadaşlarından öğrenme desteği aldıkları işbirliğine

dayalı öğrenme gruplarında rehberli araştırma destekli öğrenme ortamlarını kullanırlar. SORSÖ derslerinde öğrenciler aktif olarak katılım sağlarlar; bu yüzden SORSÖ’ de eğitim sadece dersi dinleme konumundaki geleneksel öğrenme yönteminden farklı olarak gerçekleşir. SORSÖ tekniğini kullanan derslere aktif katılımın sonuçları da geleneksel öğrenme yönteminden olumlu olarak farklıdır (Barthlow, 2011). SORSÖ’ nün düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği takım çalışması, öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluğunu artırdığı, öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri arasındaki etkileşimi ve bilime karşı tutumlarını geliştirmelerini sağladığı, bilgi teknolojisi ile öğrenmeyi geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Hanson (2006) tarafından yapılan çalışmada iletişim, yönetim ve değerlendirmenin süreç becerileri ile geliştiği görülmüştür.

SORSÖ’ de temel ilkeler; öğrenme sürecine etkin olarak öğrencilerin katılması, düşünmesi, fikirlerini tartışması, verileri analiz etmesi, sonuçlar çıkarması, bilgilerini yapılandırması ve sosyal etkileşime de girerek öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri ve öğrendiklerini geliştirebilmeleri şeklindedir (Simonson ve Shadle, 2013).

SORSÖ tekniğinde öğrenciler kendilerini etkinleştirip içerikleri analiz eder ve fikirleri tartışıp sonuçlar çıkarırlar ve bir ekip içinde çalışırlar (Simonson ve Shadle, 2013). Bu teknik, sorgulayıcı ve işbirlikli öğrenme üzerine kurulmuş bir sistemdir. SORSÖ’nün başarı açısından ortalamada ve ortalamanın altında olan öğrencilerin performanslarını ciddi bir şekilde artırdığı görülmüştür (Kussmaul, 2011).

SORSÖ’ nün temel hedefi hem öğrencilerin alan bilgisini hem de temel süreç becerilerini gelişmesine katkı sağlamasıdır. Şekil 2.7’de gösterildiği gibi, Süreç Odaklı (SO) (Process Oriented (PO)) ve Rehberli Sorgulama (RS) (Guided Inquiry (GI)) yöntemlerinin biraya gelmesinden ortaya çıkan iki yönlü bir süreçtir (Şekil 2.7). Rehberli sorgulama bölümü; öğrencilerin kendi anlamalarını yapılandırmaya rehberlik etmek için hazırlanan öğrenme halkası etkinliklerin kullanılmasıyla gerçekleşir. Süreç odaklı kısım esas olarak küçük grupların kullanımından kaynaklanmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin üstbilis, takım çalışması ve eleştirel düşünme gibi süreç becerilerinin geliştirilmesine ve öğrenilecek konuya yönelik tutumların geliştirilmesine katkıda bulunduğuna dair önemli kanıtlar bulunmaktadır (Straumanis, 2010).



Şekil 2.7 Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme mekanizması

SORSÖ’ de öğrencilerin daha üst düzeyde bilişsel beceriler ve süreç becerilerini geliştirmeleri çok önemlidir. SORSÖ tekniği, rehberli araştırmaya dayalı öğretim etkinliklerine dayanmaktadır.

SORSÖ tekniğinde sadece öğrencilere etkinlik vermek için çalışılmaz. Öğrenciler birbirleri ile dayanışma göstermelidir. SORSÖ’ de grubun her üyesi işbirliği içinde çalışmak ve konuyu anlamak zorunda olduklarını bilir. Grubun bir üyesi bir konuyu anlamadıysa, tüm grup öğrenilecek kavramı yapılandırmaktan sorumludur. Destekleyici etkileşimde; grup üyeleri birbirlerini desteklemeli ve birbirlerine öğrenme esnasında yardımcı olmalıdır İşbirliği becerileri SORSÖ’ de tanımlanmalı ve geliştirilmelidir. SORSÖ’ de öz değerlendirme son derece önemlidir. Öğrenciler; güçlü ve zayıf yönlerini bilmeli ve ne öğrendiklerinin bilincinde olmaları gerekmektedir (Hanson ve Wolfskill, 2000; Shatila, 2007).

Uygulamada SORSÖ aktivitesi modeller veya veriler ile başlar. Veriler ya da modeller, anlatılacak kavramların temel özelliklerini göstermek için kullanılır.

Aktiviteler, öğrencilerin verileri veya modeli açıklamalarına yardımcı olan soruları cevaplamalarını sağlar. Bu aşamada, öğrenciler modelin temel özelliklerini veya verilerdeki ilişkileri not eder. Daha sonraki aşamada, öğrencilere genel bir kavramı oluşturması için yol gösterici nitelikte eleştirel düşünme soruları sorulur. Genel olarak, kavramla ilgili kelimeler bu aşamada tanıtılmaktadır. Etkinliğin bitiminde, uygulama sorular kavramı pekiştirmede yardımcı olurken, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirir (Farrel, Moog ve Spencer, 1999; Moog vd., 2006).

2.10.2 SORSÖ etkinliği: öğrenme halkası

SORSÖ, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı olduğundan, tipik bir SORSÖ sınıfında veya laboratuvarında, öğrenciler öğretmen ile birlikte kolaylaştırıcı görevindedir. Şekil 2.8’de gösterilen öğrenme halkasında öğrenci grupları genellikle bir paradigmayı takip eden özel olarak tasarlanmış etkinlikler kullanır. Bu faaliyetler üç temel özelliğe sahip olacak şekilde tasarlanmıştır:

- öğretmenler bilgi kaynağı olmaktan ziyade öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran ve kendi kendini yöneten takımların sorumlusu olan,
- öğrencilere bir anlayış inşa etmek için keşif aşamasında onlara rehberlik eden,
- üst düzey düşünme ve yeni bağlamlarda bilgi öğrenme ve uygulama becerisi de dâhil olmak üzere önemli süreç becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak için disiplin içeriğini kullanan kişilerdir.

Öğrenme halkası deneyimi, öğrencileri kendileri için kavramlar ve etkin katılım duygusunu geliştirmeye ve bilimsel araştırmanın doğası hakkında epistemolojik bilgi sağlamaya yönlendirir (Moog ve Spencer, 2008).



Şekil 2.8 Öğrenme halkası (SORSÖ)

- SORSÖ etkinliği 45-50 dakikalık bir süre almakta ve bu süre materyale bağlı olarak uzayabilmektedir.

- Öğrencilere etkinlikler öncesinde testler uygulanır, uygulanan testler eğitimcilerle öğrencilerin bireysel ilerlemelerini kontrol etmek adına yardımcı olur. Etkinliklere verilen cevaplar gruplar halinde verilmektedir (Farrell, Moog ve Spencer, 1999).

SORSÖ dersinde ilk adım olan *keşif adımı*nda, öğrenciler kendileri tarafından toplanan veya onlara doğrudan sunulan verileri ya da modelleri bir dizi soru ile birlikte incelerler. Öğrencilerin kendi başlarına kolayca çözemedikleri soruları veya karmaşıklıkları ortaya çıkarmak için tasarlanmış bir model, bazı veriler, bir laboratuvar deneyi, bir gösteri veya bir okuma "*Keşif*" aşamasında kullanılabilir. Öğrenciler, verinin ya da modelin keşfedilmesi ve incelenmesi için işbirlikli öğrenme gruplarında çalışırken, verileri ya da modeli anlamak ve açıklamak hususunda gayret sarf ederler. Aynı zamanda kendi aralarında çeşitli konuşmalar ve fikir alışverişi yaparlar. Öğrenciler, kendilerine sunulan bilgileri açıklamak veya anlamak için hipotezler üretir ve bu hipotezleri test ederler (Farrell, Moog ve Spencer, 1999).

Kavramı tanıma aşaması, keşif aşaması ve bu ilk adımda öğrenciler arasında tartışmalar ve fikir alışverişi sonucunda oluşur. SORSÖ' de öğrenciler için aktivitelerdeki sorular ve görevler; her ders için kavramların anlaşılmasını sağlar ve bu sorulara ve görevlere öğrenciler mantıklı sonuçlar üretirler (Lawson, 1999; Farrell, Moog ve Spencer, 1999).

Halkanın son basamağı *uygulama basamağıdır*. Bu noktada, öğrencilerin yeni kavramı problemlere uygulamak için çeşitli seçenekleri vardır. Bir düzeltme gerekiyorsa, öğrenciler öğrendikleri yeni bilgilerin düzeltildiği keşfetme adımına geri döner. Öğrenciler *keşif* adımında yaptıkları hipotezlerin zayıf ve kuvvetli yanlarını tartışıp düşünürler. Konunun tam olarak anlaşılması için grubun her üyesi çalışır. SORSÖ etkinliklerindeki sorular öğrencilere önceki bilgilerini kullanarak yeni bir fikir edinmelerini ya da kendileri hakkında yeni bilgiler yapılandırmalarını öğretir (Shatila, 2007; Barthlow, 2011).

2.10.3 SORSÖ bilişsel süreç becerileri

SORSÖ' nün felsefesinde, hedeflenen süreç becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bir derste öğrenebileceği konuların içeriği de önemlidir. Bunun temel iki sebebi vardır. Hedeflenen öğrenme süreç becerileri, öğrencilerin konuyu anlamasına ve yeni bilginin oluşmasında onlara yardımcı olmaktadır (Straumanis, 2010).

SORSÖ için Hedeflenen Süreç Becerileri Şekil 2.9'da listelenmiştir.

- Bilgiyi İşleme (Information Processing)
- Eleştirel Düşünme (Critical Thinking)
- Problem Çözme (Problem Solving)
- İletişim (Communication)
- Takım Çalışması (Teamwork)
- Yönetim (Management)
- Kişisel Beceriler (Self-assessment)

<p>Kişisel Beceriler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme sürecinde kendi ilerlemesini değerlendirme (Örneğin; kavramlar, teknikler ve beceriler) • Akran denetimi kabulü 	<p>Yönetim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zaman Yönetimi • Kaynakları etkili kullanma (Hem insanları hem de materyalleri)
<p>Eleştirel Düşünme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hayal etme • Analogiler oluşturma • Benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etme • Özetleme • Kuralları tanımlama • Sonuçları yazma 	<p>Bilgi İşleme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gözlem/Tanıma • Dinleme • Tahmin etme • Okuma • Grafikleri ve modelleri yorumlama
<p>İletişim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bir fikri açıkça belirtme <ul style="list-style-type: none"> ❖ Dilbilgisi açısından doğru olan cümlelerle açıklamaları, kavramları ve tanımları ifade etme ❖ Etkinlik süresince grup üyelerine fikirleri sözel olarak açıklama • Amacı tanımlama • Başka bir şekilde ifade etme <ul style="list-style-type: none"> ❖ Kendi cümleleriyle kavram geliştirme • Teknik detaylar ile yazma <ul style="list-style-type: none"> ❖ Bilimsel olarak doğru olan bir dil kullanarak açıklamaları, tanımları ve kavramları ifade etme • Grup tartışmalarına destekte bulunma 	<p>Problem Çözme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabırlı olma / Risk alma • Anahtar konuları belirleme • Varsayımları belirleme • Ön bilgileri kullanma • Bağlamı anlama
	<p>Takım çalışması</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herkesin görüşlerine saygı duyma • Ortak bir anlayış oluşturma • Uzlaşma / İşbirliği • Ortak görüş oluşturma • Fikirleri paylaşma • Tüm grup üyelerini dahil etme

Şekil 2.9 SORSÖ Süreç becerileri

2.10.4 SORSÖ’de rehber olarak öğretmenin rolü

Sorgulayıcı öğrenme etkinliklerinde eğitimciler, öğrencilere rehberlik ederek onlara ihtiyaç duydukları yardım ve desteği sağlamalı ve onlara yönlendirmelerde bulunarak bilgileri yapılandırmalarını teşvik etmelidirler (Köseoğlu ve Tümay, 2015). Öğrenme sürecinin lideri öğretmenlerin temel 4 görevi; yönlendirmek, ilerlemeyi izlemek, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve tüm bu süreci değerlendirmektir (Farrell, Moog ve Spencer, 1999; Hanson, 2006).

1) SORSÖ’ de öğretmenin temel görevi ders anlatmak değildir. Bazen özet yaparak etkinliği aktive etmek amacıyla ders anlatabilir (Shatila, 2007). Öğretmen sınıfta öğrenmenin lideridir. Öğretmen; öğrenme ortamını hazırlayan liderdir. Öğrenmelerin ve sürecin hedeflerini belirler, başarıyı geniş olarak tanımlar ve öğrencileri organize eder. Öğretmen, öğrencileri gruplara ayırır, her öğrencinin rollerini tanımlar ve aktiviteler için süreyi ayarlar (Hanson, 2006).

2) Öğretmenler aynı zamanda süreci izlemektedirler. Sınıf içinde grup performansını yakından gözlemlerler. Bu aşamada öğrencilerin sahip oldukları kavramsal yanlışlarını ve yaşadıkları zorlukları belirlerler. Burada edinmiş oldukları bilgiler öğretmenlerin görevlerini yapmalarında onlara yardımcı olur (Hanson, 2006).

3) Öğretmen eleştirel düşünme soruları sorarak sınıf içinde dolaşır ve öğrencilerden gelen soruları yanıtlar. SORSÖ etkinliği soruları öğretmen tarafından cevaplandırılırken kesinlikle doğrudan cevaplar şeklinde olmamalı, çoğunlukla genel ve açık uçlu olmalıdır. Grup çalışmalarında gerekli olmadıkça öğretmen çalışmalara müdahalede etmez. Öğrenciler zamanı iyi kullanıp yeterli hızda devam ediyorsa müdahaleye gerek yoktur. Öğretmen kısa süreliğine tartışmaları dinleyerek, diğer gruplara geçmelidir. Grup içi tartışmalarında grup üyeleri aktif katılımı sağlamak amacıyla bir ya da daha fazla grup üyesine soru sorabilir. Bu aşamada öğrenciler cevapları kopyalamak eğiliminde olabilmekte, kopyalama etkinliğin amacı ile bağdaşmamaktadır. Öğretmen gruba dâhil olduğu zaman, eleştirel düşünme sorularına verdikleri cevaplarından bazı şeylerin yanlış gittiğini görürse müdahale etmek zorunda değildir. Öğrenciler çalışmaya devam ederek hatalarının farkına varabilir. Kendi hatalarını fark eden öğrenci daha iyi öğrenir. Gruptaki öğrencilere cevapları söylemek ya da cevaplarını düzeltmek faaliyetin ilerleyen bölümleri için, kendi bilgilerini yapılandırma şanslarını kaybettirebilir (Farrell, Moog ve Spencer, 1999). Öğretmenin müdahalesinin temel amacı süreç temelli problemlerdir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin süreci takip edip etmediklerini kontrol etmek ve etkinlikteki soruları aktif olarak tartışmaktır. Öğretmenler süreçte şu sorulara cevap aramalıdır: “Nerede sıkışıp kaldınız? Neyi kafa karıştırıcı buluyorsunuz? Bu soru diğer sorularla mı ilgili? Aralarında nasıl bir ilişki var? “ İçerik müdahaleleri (konular) en aza indirilmeli ve sadece kesinlikle gerekliyse yapılmalıdır. İçerik müdahaleleri yapılacaksa, bu cevaplar verilmemelidir. Bu müdahale öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri için bir rehber şeklinde olmalıdır (Hanson, 2006).

4) Öğretmenlerin son adımda görevi tüm süreci değerlendirmektir. Değerlendirme sonunda öğretmenler etkinliği özetlemek ve sonuç ile ilgili farklı stratejiler hakkında detaylandırmaları için grup üyelerine -çoğunlukla yazıcıya- sorular sorarak etkinliği toparlayıp özetlemelerini sağlarlar. Sonuçta, öğretmen her grubu değerlendirirken her bir öğrenciyi de değerlendirmiş olur ve sonucu sınıfla paylaşır

(Hanson, 2006). SORSÖ' de öğretmen sanki başka bir sınıfın öğretmeni gibi sadece idari rol üstlenir. Eğitim programını ve ders programını hazırlar, sınavları yönetir, başarı notunu ve ders materyalini hazırlar ve diğer öğrenci sorunları ile ilgilenir. Genel anlamda SORSÖ' de öğretmenler daha az iş yaparlar. SORSÖ öğrenci merkezli bir modeldir (Shatila, 2007).

2.10.5 SORSÖ'de öğrenci rolleri ve görevleri

SORSÖ'de öğrenciler işbirliği halinde küçük gruplarla çalışırlar. SORSÖ ortamı; öğrencinin bir derste, eğitim hayatında ve meslek hayatında başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu kabiliyetlerin gelişimine destek olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını desteklemek isteyen herkese uygun bir ortamdır. Bu ortamda öğrenciler kendi öğrenmeleri için daha büyük sorumluluklar almaktadırlar. Öğrenciler fikri yeteneklerine güvenerek ezberden kaçınırlar. Öğrenciler, konuyu öğrenerek, performans yeteneklerini geliştirirler. Bu gelişim sayesinde öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleri ile daha iyi iletişim ve ilişkiler kurabilmektedirler (Hanson, 2006).

Genellikle SORSÖ'de gruplar 3'er ve 5'şerli yapılırlar. Gruplar projede keşfetme ve araştırma süreçlerini öğretmen rehberliğinde modellerle planlanmış olan sorgulama etkinlikleri ve kendi bilgilerini şekillendirmede yardımcı olacak araştırmalar üzerinde çalışırlar. Gruplar projede bireysel sorumluluk ve üst bilişi desteklemek ve kendilerine verilmiş olan rolleri, adımları takip ederler (Kussmaul, 2011). Gruplar başarılı, orta düzeyde başarıya sahip ve başarısız öğrencilerden oluşacak şekilde oluşturulmalıdır. Gruplar cinsiyet açısından da heterojen oluşturulmalıdır (Hanson, 2006).

Grup çalışmasını kullanmanın güçlüklerinden biri, grup üyelerinin eşit katılımını sağlayabilmektir. Hem içerikle ilgili hem de süreçle ilgili hedeflere ulaşmak için eşit katılım son derece önemlidir. Grup etkinliklerine aktif olarak katılmayan ve onları desteklemeyen öğrenciler, hem teknik olarak hem de temel süreç becerileri açısından hedeflerin çoğunu kazanamazlar. SORSÖ sınıflarında genellikle grup üyelerinin hemen hemen hepsinin üstlendiği bazı roller vardır. Bu rollere ve görevlere değişim uygulanabilir, böylece her öğrenci her bir rolde deneyim kazanır ve bu rolde sorumluluk alır. Değişimler, bir uygulamadan diğerine geçtiklerinde meydana gelir, ancak belirli roller olmadan bile, öğretmen gayri resmi olarak eşit katılımı teşvik edebilir. Örneğin, öğretmen bazı öğrencileri tahtadaki bilgileri sunmaları için çağırabilir veya birinden grup adına konuşmacı olarak hareket etmesini isteyebilir. Roller büyük sınıflarda

(50'den fazla öğrenci) yönetmek kolay olmayabilir. Gruptaki öğrencilerin rol ve sorumlulukları şunlardır aşağıda belirtilmiştir:

1. Yönetici (Manager)

Yönetici (Manager) aktif olarak katılır, ekibi göreve odaklar, iş ve sorumlulukları dağıtır, anlaşmazlıkları çözer ve tüm üyelerin etkinliklere katılmasını sağlar. Yönetici, grupta görevlerin zamanında tamamlanması, görevlerin başarılması ve grubun etkinliklere katılımını sağlayarak kavramların tüm grup üyeleri tarafından anlaşılmasını sağlar. Öğretmen sadece yöneticiden gelecek olan soruları cevaplandırır. Öğretmen her grup üyesinin her konudaki sorusuna cevap vermemekle bazı içsel süreçlerin çalıştırılması konusunda öğrencileri teşvik etmeyi amaçlar (Farrell, Moog ve Spencer, 1999).

2. Sunucu (Presenter)

Sunucu (Presenter) veya sunum yapan kişi, sınıfta grubun raporları veya tartışmaları sözel olarak öğretmenin koyduğu süre içinde sunum yapar. Kısa ve öz raporlar sunmalıdır (Farrell, Moog ve Spencer, 1999).

3. Yazıcı (Recorder)

YAZICI (Recorder) ödevin kaydını tutar ve ekibin ne yaptığını yöneticiye danışarak bir rapor hazırlar. Bu uygulama, öğretmenin grubun tüm cevaplarını görmesini sağlarken aynı zamanda grubun verilen tüm cevaplardan ortak bir kaniya ulaşımlarında onları teşvik eder. Grubun raporları öğretmen tarafından istenirse hazırlayacak olan yazıcıdır (Farrell, Moog ve Spencer, 1999).

4. Yansıtıcı (Reflector)

Yansıtıcı (Reflector), problem için stratejileri ve yöntemleri tanımlar. Ekibin ne yaptığını danışarak neyin iyileştirilmesi gerektiğini belirler. Grup dinamik ve davranışları üzerinde gözlem yapar, bu gözlemler üzerine yorumlar yapar. Düzenli yapılan gözlem, yönetici ile grup performansını yükseltmek için yapılmalıdır. Gözlemler ile raporlar arasındaki zaman 15 dakikadan fazla olmamalıdır (Farrell, Moog ve Spencer, 1999).

5. Takım Stratejisti (Team Strategist)

Takım görevlerini ve takım üyelerine katkıda bulunanları belirler. Takım çalışması, öz ve akran değerlendirme ve yönetim gibi görevleri bulunur (Farrell, Moog ve Spencer, 1999).

6. Diğer roller

Tekniker, teşvikçi ve denetçi gibi roller de grupta yer alabilir. Farrell, Moog ve Spencer (1999), yaptıkları çalışmada beşinci görevi ‘tekniker’ olarak tanımlamışlardır. Tekniker daktilo, hesap makinesi, bilgisayar gibi donanımları kullanmak üzere bu işleri üstlenmiştir.

2.10.6 SORSÖ’de değerlendirme

SORSÖ tekniğinde değerlendirme işlemi geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmenin aksine süreç temelli değerlendirme üzerine odaklanılmıştır. SORSÖ’de değerlendirmenin alt boyutları şunlardır:

1. SORSÖ’ de işbirliğine dayalı küçük öğrenme gruplarında akran liderliğinde kendilerine verilen SORSÖ öğrenme halkasına uygun çalışırlar. Öğrenciler küçük gruplarda uyumla birlikte çalışırlarsa daha iyi ve daha fazla öğrenip bilgileri yapılandırır ve bu bilgileri hatırlarlar. Kendilerini daha iyi hisseder, başkaları hakkında daha pozitif düşünürler. Öğrenciler; eğitimcilere karşı olumlu düşünceye sahip olur. Eleştirel düşünme yetenekleri, bilişsel öğrenme stratejileri ve kendilerini bağımsız öğrenenler olarak gelişimlerine katkıda bulunacak olan diğer öğrenme yetenekleri de kazanırlar. Düşüncelerini ve taktiklerini birbirlerine aktarırlar, aldıkları sınavlar ve gelişimlerinde sahip oldukları bireysel performansları birbirleri ile paylaşırlar. Başarıya hep birlikte ulaşma isteğinde olurlar (Moog vd, 2006).

2. SORSÖ’ nün temel yaklaşımı öğrenme halkasıdır. SORSÖ ve geleneksel yaklaşım arasındaki farklılık, geleneksel ve SORSÖ destekli işlenmiş aşağıda verilen ders örneği ile iyi anlaşılabilir: Geleneksel bir kimya dersine girişte atomun bileşenlerini; bir atomun proton, nötron ve elektronlardan oluştuğunu öğretmen aktarır, daha sonra atomun sahip olduğu proton sayısına atom numarası denildiğini ve bunun da atomun özelliklerinden kaynaklandığını söyler ve ders bu şekilde devam eder. Hâlbuki SORSÖ’ de süreç biraz farklı işler. Öncelikle öğrencilerin 3-4 öğrenciden oluşan küçük

gruplar halinde özel olarak hazırlanmış olan etkinliklerle birlikte çalışmalarını sağlar. Öğretmen rehberlik ve danışmanlık ederek onların öğrenmesine yardımcı olur, kendi aralarında yaptığı tartışmalara katılır ve ihtiyaç duyulduğunda ise onlara müdahale eder. Öğrencilere atom ile ilgili verilmiş olan uygulama, atom numarasının verildiği çeşitli örnekleri içeren çizimlerle başlar. Bir dizi eleştirel düşünme soruları ile öğretmen öğrencilere rehberlik eder, sonra öğrencilerin atom numarası kavramını öğrenmeleri ve yapılandırmaları beklenir. Böylece verilen bir elementin bir atomdaki proton sayısının atom numarası olduğu öğrenciler tarafından kazanılmış olur. Çizimlerde sunulmuş olan bilgilerin keşfedilmesiyle her bir öğrenci bir elementi belirlemek için proton sayılarının kullanıldığı kavramı geliştirir. Bundan sonra atom numarası kavramı öğrencilere tanıtılır (Moog vd., 2006).

3. SORSÖ etkinliklerini hazırlarken iki önemli adım vardır: Birinci adım, keşif aşamasında uygun bilgi bulunmasıdır. Bu bilginin bulunması, öğrencilerin istenen kavramları geliştirmelerini sağlar. İkinci olarak, sorulan soru dizisi, öğrencilerin makul bir sonuç elde etmelerini sağlarken öğrencileri çeşitli süreç becerilerini geliştirmeye teşvik eder. Genel olarak, ilk sorular öğrencilerin ön bilgilerine dayanarak hazırlanmalı ve modelde verilen bilgilere doğrudan dikkat çekebilmelidir. Birkaç soru daha, kavramı geliştirmek ve verilerdeki kalıpları bulmaya yardımcı olmalıdır. Soruların sonlandırılması, öğrenciler tarafından yeni bilgilerin ve anlamların genelleştirilmesinin sınırlarını incelemek ve ilişkiler bulmak için başka hususlar gerektirebilir. Bu nedenle, bu sorular öğrencilerin farklı beceriler edinmelerini sağlamalı ve birbiriyle ilişkili karmaşık sorular olarak yapılandırılmalıdır (Moog vd., 2006).

4. SORSÖ, öğrenci merkezli aktif öğrenmedir. Öğretmen öğrencilere danışmanlık ve rehberlik görevi yapmaktadır. Öğretmen öğrencilerin yeni kavramları oluşturmasını sağlamak için eleştirel düşünme soruları ve cevaplarla onlara yardımcı olur. Yardım ederken bile doğrudan cevaplar vermezler. Öğrencilerin kavram hakkında düşünmelerini sağlayarak onların bu sorularına cevap verir. Öğrencilerin varsa kavram yanılgılarını belirleyip onlara rehberlik ederek bu kavram yanılgılarına daha iyi yönelmelerini sağlar. Öğretmen problemlerin çözümü için öğrencilere yeterli süre verir ve kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini sağlar. Sonunda öğrencilere çıkarımlarını sınıf arkadaşlarına sunmaları için onlara cesaret verir (Spencer, 1999).

5. SORSÖ öğrenme ortamında, içerik ve süreç önemli bileşenlerdir, ancak süreç bileşeni kullanılan çoğu öğretim stratejisinde göz ardı edilmektedir. Öğrenme süreç becerileri bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlar olarak sınıflandırılabilir (Hanson, 2006). Diğer öğrenme süreçleri ise; bilgi işleme, eleştirel ve analitik düşünme, takım çalışması, yönetim ve idare, öz-motivasyon, hızlı öğrenme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim becerilerine sahip olmaktır. Bunlar yaşamımızda ihtiyacımız olan süreçlerdir. Bireylerin, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilecek şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Bunu sağlayacak öğretim tekniklerinden biri de SORSÖ' dür (Hanson, 2006).

2.11 İlgili Çalışmalar

Ulusal ve uluslararası alanda yazma öğretimi, yaratıcı yazma becerileri, yabancı dilde yaratıcı yazma becerileri ve SORSÖ tekniği ile ilgili çalışmalar alan yazın taraması ile bulunmuştur.

2.11.1 Yazma öğretimi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar

Cer (2019), yazma stratejilerini öğretme: ortaöğretimde üstbilişsel stratejinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi çalışmasında, öğrenme ve öğretme üstbilişsel stratejinin yazma becerilerini geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini göstermiştir.

Lika (2017), öğretmenlik dersleri makalesinde, Arnavut öğrencilerin kendilerini ifade etmedeki zorluklarından bahsetmiştir. Çalışmasında öğrencilerin makalelerini süreç ve ürün odaklı değerlendirmiş ve öğrencilerle röportajlar yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, süreç odaklı yazma eğitimi alan öğrenciler, ürün odaklı yaklaşımdan daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak kullanıldığında, yazmanın bilişsel becerileri, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve karar verme süreçlerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Hamblen (2017), yazarların inançlarını ve bu inançların yazma öğretimine etkisini araştırmıştır. Yazmaya karşı yedi öğretmenin inançlarını ölçen bir vaka incelemesi gerçekleştirmiştir. Sonuçları incelerken, öğretmenlerin yazılı inançları ve uygulamalar arasında tutarsızlık bulmuştur. Veriler aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencileri yüksek-riskli standart sınavlara hazırlarken etkili bir şekilde yazma öğretme becerilerine güvenmediklerini göstermiştir.

Özbay ve Memiş (2015), beyin araştırmalarına dayalı öğrenme ilkeleri ve önerilen öğretim yöntemleri göz önüne alındığında, bu yaklaşımla düzenlenen faaliyetlerin yazma hedeflerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Yılmaz ve Aklar (2015), önerilen yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmalarında, öğrencilerin kompozisyon yazarken belirledikleri gibi, yazma becerilerini sürece yayan model ile yazma becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Araştırmaları sonucunda deney grubu ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Sınavdan sonra deney grubu öğrencilerinin ortalama değerleri ve kontrol grubu öğrencilerinin sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerinin de önemli ölçüde arttığı bulunmuştur.

Temizkan ve Atasoy (2014), Cumhuriyet döneminde Türkçe eğitim ve öğretim programlarında yazma becerileri üzerine yaptığı çalışmalarında 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programını, 1929 Ortaokul Türkçe Programını, 1949 Ortaokul Türkçe Programını, 1981’de İlkokullar Türk Eğitim Programını ve 2005 Türkçe dersini (6, 7, 8. sınıf) beceriler açısından genel hedefler, açıklamalar, yöntem, davranış / kazanım, düzeltme/değerlendirme olarak derecelendirilmişlerdir. Yazma becerilerinin genel amacının, bireylerin kendilerini doğru ve hedefli bir şekilde ifade etmeleri için en etkili araçlarından biri olduğunu ifade etmişlerdir. Metodolojinin öğrencilerin hangi alanlarda ve türde yazma becerisine sahip olduğunu belirlemek olduğunu davranış / istihdam yazma becerileri ile ilgili 42 kazanım ve ilgili 6 amacı olduğunu ve etkinliklerin değerlendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Tiryaki (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi adlı çalışmasında yazma sürecinin motivasyon, ön bilgiler, örnek metin analizi, hazırlık, tasarım, düzenleme ve yayından oluştuğundan bahsetmiştir. Yabancı dilde yazma yeteneğini öğreten kişi, belirli bir dilbilgisi, söylem ve iletişim alanı hakkında bilgi sahibidir. Ayrıca yazmanın zor bir süreç olduğunu ve yazarlara pratik, kontrollü yazma, serbest yazma ve yönlendirmeli yazma gibi yöntemlerin neden gerekli olduğunu açıklamanın gerekli olduğunu ve bu nedenle her düzeyin etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir.

Ceran (2013), Türkçe öğretmen adaylarının yazma tutumunu değerlendirme başlıklı çalışmasında, yazma becerilerinin biçimsel yollarla edinilen dil becerileri olduğunu belirtmiştir. Birincil sorumluluğun öğrencilere yazma ilgisini ve arzusunu nasıl uyandırılacağını öğretmekten bahsetmektedir. Bu amaçla, aday Türkçe öğretmenlerin yazma eğitimi kursuna yönelik tutumlarını ölçmek için 37 puanlık bir ölçek oluşturulmuş ve bu ölçek 137 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kadın öğretmen adaylarının derse başlamadan önceki tutumu erkek öğretmen adaylarından daha olumludur. Ders başarısı iyi olan öğrencilerin yazma becerilerine karşı orta ve pasif öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergilediği sonucuna varılmıştır.

Beeding (2012), etkileşimli yazma dersleri, yarı deneysel nicel çalışmalarında Illinois Devlet Başarı Testi (ISAT) ölçeğini kullanarak interaktif açık yazma ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmiştir. İnteraktif yazma eğitiminden sonra, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini görmek için 205 yazı örneği incelenmiştir. Sonuçları incelerken, interaktif yazmanın sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için etkili bir strateji olabileceği bulunmuştur.

Durakoğlu (2010), Montessori okullarında okuyan çocukların okumayı ve yazmayı öğrenmek zorunda oldukları süreçleri araştırmıştır. Montessori okullarında okuma ve yazma eğitimi materyallerle yapılmaktadır. Bu süreçte, her zaman hareket halinde olan çocuklar bireysel olarak okumayı ve yazmayı öğrenir. Montessori okullarındaki okuryazarlık materyalleri de öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar. Montessori okullarındaki diğer derslerde olduğu gibi, okuryazarlık çocukların bireysel öğrenme hızlarına dayanmaktadır. Sonuç olarak, Montessori'nin Türk sınıf materyallerinde kullanılan materyallerle elde edilen bulgular, okullarda okuma ve yazma için kullanılan okul öncesi ortamlarda okuma ve yazma ile karşılaştırılarak incelenmelidir.

2.11.2 Yaratıcı yazma becerileri ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar

Samiullah (2019), Pakistan'daki lise öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin iletişim yaklaşımı üzerindeki etkisini incelerken, 9. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin farklı açılardan geliştirilebileceğini keşfetmiştir. Çalışmasında kontrol ve deney gruplarıyla deneysel tasarımı kullanmıştır. Deney gruplarında iletişimsel öğretim

ve kontrol gruplarında geleneksel eğitim devam etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iletişimsel yaklaşımla öğretilen derslerde ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin arttırılmasında önemli bir etki gözlenmiştir.

İşlekeller-Bozca, Emir ve Leana-Taşçılar (2018), yaptıkları çalışmada koşut eğitim programıyla oluşturulan Türk eğitim programının yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini göstermeyi amaçlamışlardır. Deney grubundaki öğrencilere 40 ders süren ve araştırmacı tarafından müfredattan farklılaştırılan Türkçe öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna araştırmacı müdahalesi yapılmamıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin önemli ölçüde arttığı görülmüştür.

Erdoğan (2016), işbirlikçi yazma etkinliklerinin öğretmen adaylarının yazma becerileri ve tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmada, üniversite 2. sınıfta okuyan 28 öğretmen adayına işbirliğine dayalı yazma etkinliklerini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, işbirlikçi yazma faaliyetlerinin ilköğretim öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirdiği ve yazmaya karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Çarkıt ve Karadüz (2015), ortaokul yazma dersleri bağlamında öğretmenlerin yazma becerilerini öğretme konusundaki görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla yapılan nitel vaka çalışması sonucunda, öğretmenlerin çoğu, dersin amacını ifade etme ve yazma yeteneklerinde bir iyileşme görmektedir. Öğretmenlerin farklı deneyime ve bilgiye sahip olması, yazma becerilerini edinmede birçok farklı yaklaşım ve tekniğe yol açmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimleri ve bakış açıları yazma becerileri için önemlidir.

Burkšaitienė (2014), üniversitede yaratıcı yazma: öğrenci algıları ve beklentileri üzerine yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin İngilizce yaratıcılık beklentilerini ve yaratıcılık algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcılığın ve yaratıcı yazmanın doğasını daha iyi anlamak, yaratıcı yazma, yaratıcı yazma süreci, yaratıcı yazma pratiği ve İngilizcenin dil olarak tanıtılması da dâhil olmak üzere öğrenci beklentilerinin belirlenmesi ile sonuçlanmıştır.

Murugiah (2013), çalışmasında yaratıcı yazma modülü ile 5. sınıf yazma becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Yaratıcılık ve kelime eksikliği olan, ancak genel başarı durumu iyi öğrenciler için araştırma yapmıştır. Yaratıcı yazma modülü bu öğrencilere yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Öğrenci gelişimi, sözlü görüşmeler yoluyla ve ders boyunca yazma çalışmaları sırasında gözlenmiştir. Biri modülün başlangıcından önce diğeri modülün bitiminden sonra olmak üzere iki gözlem yapılmıştır. Sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, yaratıcı yazma modülü dersleri nedeniyle önemli ölçüde gelişmiştir.

Nasir, Naqvi ve Bhamani (2013), öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme: Bir eylem araştırma projesinin bir parçası olarak özel bir okulda 5. sınıfta yazma becerilerini ölçmeye çalıştılar. Yaratıcı yazma becerileri için stratejiler 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Sonuç olarak, son test kullanılarak uygulamanın etkisi ölçülmüştür. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde iyileşme göstermiştir.

Liao (2012), tezinde ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin farklı yazma deneyimini ve şiir yazmadaki algılanan becerilerine nasıl katkıda bulduklarını incelemek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrenme bağlamında yaratıcı bakış açısının farklı perspektiflerden uygulanmasının değerlerini göstermektedir. Ayrıca eğitimcilerin yaratıcı yazmayı öğrencilere öğretmenin pratik ve kullanışlı bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.11.3 Yabancı dilde yaratıcı yazma becerileri ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar

Türkben (2019), yaratıcı yazma uygulamalarının ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelerken, yaratıcı yazma uygulamalarının yazma ifadesi becerileri, öz-yeterlik algısı ve B2 seviyesindeki öğrencilerinin yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme ve öğretme ortamının, öğrencilerin düşüncelerini kolayca ifade edebilecekleri, duygularını akıcı bir şekilde ifade edebilecekleri ve düşünmeden yazmak isteyecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı drama temelli öğrenme gibi yöntem ve teknikler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir şekilde

kullanılmalıdır. Yazma etkinlikleri sürece dayalı öğrenme modeline uygun olarak gerçekleştirilmelidir.

Viana ve Zyngier (2018), şekil ve anlam ilişkisi üzerinde yapılan bir atölye çalışmasında Brezilyalı lise öğrencilerinin yaratıcı üretimini araştırmışlardır. Öğrencilerin şekil ve anlam ilişkisi olan eserleri görsel, tematik ve stilistik açıdan analiz edilmiştir. Öğrencilerden ürünlerine bakıldığında, İngilizce 'de tam olarak yeterli olmayan bu öğrencilerin yaratıcı yazarlık yapmayı benimsedikleri, kendileri ve başkaları için anlamlı metinler ürettiklerine dair kanıtlar yer almaktadır.

Melanlıoğlu ve Atalay (2016)'a göre öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazmanın öz-yeterlik bilgilerini bilmek, bu bireylerin yeterlilik odaklı gelişimlerini desteklemeye yardımcı olacaktır. Öğrencinin duygularını ve düşüncelerini irade ile ifade edebileceği yaratıcı yazma etkinlikleri belirtilen desteği sağlamak için kullanılabilir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin büyük önem taşıdığı bulunmuştur.

Tezak (2015), İngilizce öğretiminde yaratıcı yazmada, yaratıcı düşünme ve karar verme süreçlerinde sınıf içinde yaratıcı düşünmeyi tamamen öne çıkarıp sürecin içinde yaratıcı yazmayı gözlemlemeyi tamamen unuttuğumuzdan bahsetmiştir. 3. Sınıftaki iki lisans öğrencisi ile nitel bir çalışma vasıtasıyla yüksek sesle protokol yaparken İngilizce kısa bir hikâye planlaması ve yazması istenmiştir. Şekil 2.10 bu hikâye planlamasına örnek olarak gösterilmiştir:



Şekil 2.10 Yaratıcı yazma çalışması

Çalışmadan çıkan sonuca göre bu etkinlikler öğrencilerimizi yabancı bir dilde yazmaya ve yenilikçi düşünce biçimlerini kullanmaya motive etme fırsatı sağlayabilir.

Kibler(2015), Japonca'nın ikinci dil olarak öğretildiği yazı sınıfında bilgisayar aracılı iletişim, akran değerlendirmesi ve yazma süreci kullanma adlı doktora tezinde, katılımcıların yazma süreci yaklaşımında geçirdikleri süreyi en üst düzeye çıkarmak için bilgisayar aracılı iletişim, akran tepkisi ve değerlendirmesinin birleşimini kullanan öğrencilerin kompozisyon kursundan toplanan arşiv verilerini analiz etmiştir. Kursla ilgili dört sonuca ulaşmıştır: yazma geliştirme, bağlılık, motivasyon ve yazma başarısı. Karmaşıklık, akıcılık ve doğruluk ikinci dil olarak öğrenilirken yazma geliştirme becerilerinin üç sonucudur.

Arshavskaya (2015), çalışmasında daha az motive öğrencileri görevlendirmek için onlara bir dizi yaratıcı yazma ödevleri uygulamıştır. Verileri öğrencilerin yaratıcı yazmanın içeriğine, yaratıcı yazarlığa ve eleştirel pedagojiye karşı tutumlarına göre toplamıştır. Elde ettiği sonuçlara göre, yaratıcı yazma görevlerinin daha fazla motivasyon ve yazma ile etkileşim ve teşvik gibi önemli bir öğretimsel araç olarak hizmet edebileceğini göstermektedir.

2.11.4 SORSÖ ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar

Rumain ve Geliebter (2020) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayarlı deneysel psikoloji laboratuvarlarını hayata geçirmiş ve laboratuvarlar için SORSÖ modülleri tasarlanarak öğretim ekipleri de dâhil olmak üzere rehberli-sorgulayıcı araştırma yaklaşımının uygulanması üzerine öğretim üyeleri için çalıştaylar yapılmıştır. Materyallerin etkisini değerlendirmek için SORSÖ kullanarak veya kullanmadan deneysel psikoloji alan öğrencilerden veriler toplanmıştır. SORSÖ materyallerini kullanan öğrencilerin her iki başarı testinde kullanmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiğini göstermiştir. Bu SORSÖ'nün deneysel psikoloji için geleneksel öğrenmelerden daha yüksek başarıya yol açtığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrenci aktif olarak öğrenmeye katılır; takımlar öğrencilere anlamadıkları konularda birbirlerini soru sorabilmeleri için bir destek sistemi sağlar; ekipler de sosyal güçlendirme aracı olarak birbirlerine hizmet eder. Bu faktörlerin birleşimi SORSÖ'nün neden etkili olduğunu açıklamaya yardımcı olabilir.

Mundy ve Potgieter (2019), çalışmasında Güney Afrika'da bir üniversitede akademik gelişim programında kimya öğrencileri için SORSÖ uygulanmasını yeniden sağlamak için iki yıl boyunca eylem araştırması kullanılmıştır. Öğrencilerin rehberli sorgulamaya verdiği yanıtlar, bilişsel yük teorisi ve bilgi işleme modeli tarafından desteklenen üç sütunlu bir çerçeveye dayanarak toplanmıştır. Gözlemler, anket cevapları, odak grup görüşmeleri ve öğrenci değerlendirme sonuçlarını içeren verileri toplamak için karma yöntemler yaklaşımı kullanılmıştır. Bulgular, 'ortak göstergeler' analiz aracı kullanılarak her yıl sergilenmiştir. Çalışmanın birinci yılından itibaren elde edilen bulgularda, öğrencilerin sosyal dinamikler, çalışma sayfası düzeni ve gereken zaman gibi faktörlerle olan zorlandıklarını vurgulamıştır. Düzeltmeler ikinci yıldaki bu zorluk alanlarında öğrenci davranışları ve başarıları açısından olumlu sonuçlar vermiştir. İkinci dil olarak İngilizce konuşanlar için (her yıl grubun en az dörtte üçünü oluşturan), sınıfta İngilizce yorumlamanın bilişsel talepleri % 25'e kadar daha yükselmiştir. Eylem araştırma döngüsünün daha fazla yinelemesiyle daha da iyi bir başarı elde edilebileceği görülmüştür. Akademik gelişim programları için bu çalışma, mevcut görevin niteliğini incelerken öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal tepkilerini dikkate almanın yararlarını göstermektedir.

Gülmez Güngörmez (2018), SORSÖ'ye dâhil edilen bilimin doğası etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal değişimlerine ve bilimsel muhakeme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında Adıyaman'da bir ortaokulda 7. sınıfa devam eden 30 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisi ile araştırmasını yürütmüştür. Karma desenle yürüttüğü araştırmasında nicel bağlamda ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmış, nitel bağlamda ise öğrenci görüşme formu ve öğrenci günlük formu kullanmıştır. Araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre, SORSÖ destekli tasarlanan öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarıları artmış, bilimsel muhakeme becerileri olumlu yönde etkilenmiştir. Ayrıca öğrencilerin iletişim ve düşünme becerileri artmış; Fen bilimleri dersine ve öğretmene yönelik tutumları olumlu yönde artmıştır.

Whitnell ve Reeves (2017), çalışmasında bilgisayarlı kimyanın yaygınlığının artması, bağımsız çalışmalarla veya deneysel sonuçların bir tamamlayıcısı olarak kimyasal alanyazında, lisans eğitiminde bu tekniklere daha fazla dikkat edilmesini gerektirdiğini bulmuştur. SORSÖ fiziksel kimya laboratuvarı dersi için elektronik yapı ve

moleküler dinamik deneyleri ile yapılmıştır. Öğrenci testlerinden elde edilen geri bildirimler sonucunda hem öğretmenin hem de hesaplamaları yapan öğrencilerin zorlandıklarını göstermiştir. Diğer bir zorluluk, özellikle moleküler dinamik simülasyonları gibi konularda öğretmenin temel teoriye aşina olmaması olarak gösterilmiştir.

Soltis, Verlinden, Kruger, Carroll ve Trumbo (2015), birinci sınıf öğrencilerinin eczacılığa giriş dersindeki performansları ve üst düzey düşünme becerileri üzerine etkilerini incelemiştir. Geleneksel eğitim ve SORSÖ eğitimi almış öğrencilerin alt ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin SORSÖ hakkında düşüncelerini de belirlemeye çalışılmışlardır. Sonuçlar değerlendirildiğinde SORSÖ ile çalışan öğrencilerin genellikle daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Daha yüksek düzeyde düşünme gerektiren sorular için performans karşılaştırılırken SORSÖ' de eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Düşük düzeyde düşünme becerisi gerektiren sorularda öğrenci performansında bir fark çıkmamıştır. Öğrenciler SORSÖ kullanımı hakkında olumlu geribildirim vermişlerdir. Araştırmacılar ayrıca SORSÖ etkinliklerinin interaktif bir sınıf ortamı yarattığını belirtmişlerdir.

Şen Ş. (2015) ulusal alan yazında temel kabul edilen doktora tezinde, SORSÖ tekniğini geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırmış ve 11. sınıf öğrencilerinin elektrokimya için kavramsal anlamlarını ve bunların öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olup olmadığı araştırmıştır. Random olarak 2 deney ve 2 kontrol grubu seçilmiş, deney gruplarında dersler SORSÖ tekniği kullanılarak, kontrol gruplarında geleneksel öğretim tekniği kullanılarak ilerlemiştir. Çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin kavramsal anlamalarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla geliştiği belirlenmiştir, fakat yine de öğrencilerin bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür. Bu sorunu gidermek için yeni SORSÖ etkinlikleri hazırlanarak kavram yanlışlarının giderilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Conway (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin biyokimya ve organik kimya konularını kapsayan ders, geleneksel öğretim yerine rehberli sorgulayıcı öğrenme tekniği ile öğretilmiştir. Araştırma sonunda kullanılan yöntemin etkinliğini belirlemek için öğrenci sınavı ve final sınavı notları karşılaştırılmıştır. Çalışmada üç farklı grup için üç farklı öğretim tekniği kullanılmıştır. Bir grupta sadece dersler verilmiş, ikinci grupta

biyokimyasal deneklerde dersler tercih edilmiş ve organik kimyadaki dersler deneklere rehberli sorgulayıcı teknik ile öğretilmiştir. Son olarak, ders boyunca üçüncü grupta rehberli sorgulayıcı öğrenme kullanılmıştır. Tüm gruplarda dersler aynı öğretim üyesi tarafından yürütülmüş, aynı denekler ele alınmış ve aynı değerlendirme stilleri kullanılmıştır. Final sınavları ve ders başarısı karşılaştırıldığında, rehberli sorgulama ve kısmen rehberli sorgulayıcı öğrenimi olan gruplardaki öğrencilerin başarısının önemli ölçüde iyileştiği bulunmuştur. Öğrencilerin geri bildirimlerinden sonra, grup çalışmasını sevdikleri ve rehberli sorularla daha iyi öğrendikleri bulunmuştur. Çalışmanın sonunda 2005-2012 yılları arasında ders rehberli sorgulama ile yürütüldüğünde öğrencilerin büyük bölümü SORSÖ hakkında olumlu yorumlar yapmışlardır. SORSÖ tekniğiyle ders işlenen öğrenciler kimya konusunda olumlu tutuma sahip olmuşlardır. Öğrenciler bunun sebebini rehberli sorgulamayıcı öğrenmeye dayalı sınıfa bağlamışlardır.

Campbell (2014), öğrencilerin laboratuvar modüllerinin biyokimyasal laboratuvarında önemli olan kavramları SORSÖ etkinlikleri ile birlikte öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Araştırmada biyokimya laboratuvarı öğrencileri farklı günlerde iki gruba ayrılmış, her iki laboratuvar grubu için aynı laboratuvar teknikleri kullanılmıştır. Kontrol grubunda ders geleneksel laboratuvar dersleri ile deney grubunda ise SORSÖ tekniği ile oluşturulan modüllerle ders verilmiştir. Çalışma bitiminde SORSÖ' de ders alan deney grubu öğrencilerinin, ara sınavda geleneksel laboratuvar da ders alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Vanags, Pammer ve Brinker (2013), SORSÖ'nün, bilginin uzun süreli bellekte tutulmasını geliştirdiği çalışmasında SORSÖ oturumlarından elde edilen öğrenme sonuçlarını mevcut aktif öğrenme yöntemleriyle (beynin plastik modellerini parçalayarak) karşılaştırmışlardır. SORSÖ'nün geleneksel aktif öğrenme görevlerinden daha uzun süreli bilgi zihinde saklamaya yol açıp açmadığını araştırmışlardır. SORSÖ oturumlarına katılan deney grubunda, materyallerin kontrol gruplarından daha uzun süreli tutulmasını gösterdiğine dair ilk hipotez, SORSÖ gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri sonraki 2 hafta boyunca kontrol grubu ile aynı hafıza bozulmasını göstermediği için desteklenmiştir. Kontrol grubu, bekledikleri ve üzerinde çalıştıkları değerlendirilebilir sınavda ön testte olduğundan daha kötü performans göstermiştir. Buna karşılık, SORSÖ deney grupları, ön test ve izleme testi arasında performansta herhangi bir düşüş göstermemişlerdir.

Chase, Pakhira ve Stains (2013), SORSÖ'yü ilk kez uygulamak: uyarlamalar ve öğrencilerin tutum ve performansları üzerine kısa dönemlerdeki etkilerini araştırdığı çalışmalarında, genel kimya dersinin ve organik kimya dersinin tartışma bölümlerinde SORSÖ uygulamasının öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sonuçlar, deney grubunda SORSÖ'nün bazı olumlu eğilimler gözlenmesine rağmen, öğrencilerin notları, kimyaya karşı tutumu ve kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla öz-yeterlik üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak çalışma sonuçlarına bakılınca SORSÖ uygulaması öğrencilerin azmi ve derste verilen öğrenme ortamlarına karşı tutumlarını artırmıştır.

Vlassi ve Karaliota (2013), 8. sınıf Yunan öğrencilerine maddenin yapısının öğretilmesi için yaptıkları vaka çalışmasında, rehberli öğrenmenin geleneksel yöntemle karşılaştırılması amaçlamışlardır. Bu karşılaştırmayı yapmak için her iki yöntemde de madde yapısının öğretilmesine yönelik sekizinci sınıf ders planları oluşturulmuş ve bu ders planları ortaokul 8. sınıf Yunan öğrencilerine uygulanmıştır. Analiz sonuçları, maddenin yapısının öğretilmesi için geleneksel öğretim yöntemine karşı sorgulayıcı öğrenmenin önemli bir üstünlüğünü göstermiştir. Ayrıca, bulgular incelendiğinde erkeklerde yapılan testlerde, erkeklerin kızlara göre daha yüksek puan performansı gösterdiği görülmüştür.

Barthlow (2011)'un çalışmasında, eşitlenmemiş kontrol gruplu desen modeline dayanarak öğrenci kimyası performansını ölçme girişiminde bulunmuştur. Çalışmada SORSÖ tekniğinin öğrencilerin bir konuda ayrıntı düzeyi hakkındaki yanlış anlaşılmaları ortadan kaldırmaya yönelik etkileri incelenmiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yaklaşımı ile deney grubunda dersler SORSÖ ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin, maddenin parçacık yapısına bağlı olarak, kontrol grubundaki öğrencilerden daha az yanlış anlamalara sahip oldukları bulunmuştur. SORSÖ grubundaki kız ve erkek öğrenciler, geleneksel sınıf yaklaşımını kullanan kontrol grubundaki kızlardan daha başarılı olmuşlardır.

Johnson (2011), yabancı dil derslerinde SORSÖ tekniğini kullanan nadir araştırmacılardan biridir. Araştırma başlamadan önce birçok SORSÖ çalışmaya katılıp SORSÖ tekniği hakkında bilgi edinmiştir. Araştırmasının sonucunda SORSÖ tekniğinin lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilere yabancı dil öğretimi için pek çok açıdan uygun olduğunu bulmuştur. Bu teknik, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesini

teşvik edebilecek gruplar halinde çalışmasını gerektirmektedir, öğrencilerin hedef dili en çok kullanmaları beklenen sınıflarda SORSÖ, öğrencilere modelleri analiz etmeyi ve hedef dilin gramer yapılarındaki örüntüleri keşfetmelerine, tanımlarına ve anlamalarına yardımcı olabilecek örüntüler aramayı öğretmektedir. Teknik öğrencilere bağlamdan anlam tahmin etme yeteneğini geliştirmede anahtar bileşenler olan problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini uygulama fırsatı vermektedir.

P. Brown (2010), SORSÖ tekniğinin anatomi ve fizyoloji sırasındaki etkinliği, 2 yıllık bir çalışmada incelenmiştir. 2008 bahar döneminde ders geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür ve sınıf büyüklüğü 25 öğrenciden oluşmaktadır. 2008 sonbaharında SORSÖ aktiviteleri ile derslere başlanmış ve bu derslere 18 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya 2009 ilkbahar döneminde 31, 2009 sonbahar döneminde 17 öğrenci katılmıştır. Derslerin yarısı SORSÖ tekniği ile öğretilmiştir. Etkinliklerde kullanılan materyaller, akış şemaları, diyagramlar, çizimler, hasta diyagramları ve grafiklerden oluşan SORSÖ modelleridir. Araştırmada kullanılan ders materyallerinin yarısı SORSÖ aktiviteleri ile hazırlanmıştır. Çalışma sonuçlarında, geleneksel yaklaşımla işlenen bir önceki dönem ve SORSÖ'nün kullanıldığı ilk dönem sonucunda öğrencilerin kesin sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. 2008 yılı ortalama geleneksel yaklaşım puanı 76.04 ± 16.16 , 2008 yılında SORSÖ'ü kullanan ilk dönemdeki ortalama öğrenci puanı 77.79 ± 16.11 çıkmıştır. İki grup arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Sonraki iki dönemde nihai sonuçlarda önemli bir artış gözlenmiş, ortalamaların karşılaştırmasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 2009 yılı ortalama değerleri $86,89 \pm 12,16$ ve $89,25 \pm 8,72$ çıkmıştır. Öğrencilerin kullanılan öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan anket sonuçları değerlendirilirken, tüm öğrenciler SORSÖ'nün etkili ve yararlı bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

S. Brown (2010), çalışmasında tıbbi kimya dersinde SORSÖ tekniğini kullanmıştır. Bu çalışma ile 2008-2009 güz dönemindeki öğrencilerin sonuçları dersin geleneksel bir yaklaşımla öğretildiği öğrencilerin sonuçları ile karşılaştırmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin notları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir. Bu araştırmada SORSÖ tekniği için geleneksel yaklaşımla yapılan bir çalışma yapılmıştır, ancak araştırma sonunda SORSÖ tekniğinin dört olumlu yönünden bahsedilmiştir. Buna göre SORSÖ sınıftaki öğrenci başarısını artırmış, öğrencilerin

sınıfa aktif katılımını desteklemiş, öğretim görevlisine öğrencilere eksiklikleri ve yanlış anlamaları hakkında hızlı bir geri bildirim verme fırsatı vermiş ve öğrencilerin zor konuları öğrenerek eğlenerek öğrenebilecekleri olumlu bir öğrenme ortamı yaratmıştır. Araştırmanın sonunda araştırmacı, SORSÖ' de okuyan öğrencilerin performans dağılımının SORSÖ etkinlikleri ve geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretilince öğrenci notlarının A-B düzeyine arttığını ifade etmiştir.

Lewis ve Lewis (2005)' in araştırması genel kimya dersini alan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Aynı öğretmenin derslere katıldığı sınıflar kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki dersler geleneksel yaklaşımlara dayalı yöntemler kullanılarak öğretilirken, deney grubunda SORSÖ aktivitesi şeklinde dersler ve haftada bir kez iki ders olarak düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılan etkinlikler akran rehberli soru öğrenme olarak adlandırılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler haftada 50 dakikalık, 3 saatlik bir dersi geleneksel bir dersle izlerken, deney grubundaki öğrenciler de her biri 50 dakika ve akranlı bir ders olan geleneksel bir dersle eğitim almışlardır. Deney grubundaki öğrenciler on kişilik gruplar halinde çalışmışlardır. Genel kimya dersini daha önce başarıyla tamamlamış olan bir başka öğrenci de akran liderliği rolünü almıştır. Kullanılan tekniğin etkinliğini belirlemek için dört ders sınavı ve bir de final sınavı kullanılmıştır. Çalışma sırasında yapılan ön analizler sonucunda deney grubunda 154 ve kontrol grubunda 154 öğrenci olmak üzere çalışma tamamlamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin tüm sınavlarda kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak daha başarılı olduğu bulunmuştur. Ankete katılan 54 öğrencinin %74'ü kullanılan etkinliklerin yararlı olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Bir dersin diğer derslerdeki geleneksel eğitim ile değiştirilmesinin yararlı olup olmadığı sorulduğunda SORSÖ etkinliğine katılan öğrencilerin %85'i SORSÖ aktivitelerine zorunlu olmasalar bile katılacaklarını belirtmişlerdir.

Hinde ve Kovac (2001), aktif öğrenme tekniklerinin üniversitedeki fizikokimyadaki etkilerini incelemişlerdir. Bir araştırmacı temel ders fizikokimyada ve diğer araştırmacı biyofizik dersinde araştırma yapmıştır. Dersler haftada 50 dakikalık 3 ders olarak düzenlenmiş, ancak araştırmacılar her iki ders için de farklı stratejiler kullanmışlardır. Araştırma konusu olarak seçilen konuları öğretmek için ilk grupta geleneksel öğrenme ve işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. İkinci grupta

genellikle bilgisayar tabanlı çalışmalar ve kimya bilgisayar laboratuvarında dersler verilmiştir. İlk grupta dersler çoğunlukla ortak öğrenme yoluyla açıklanmış ve aralarında çok az sayıda mini ders anlatımları kullanılmıştır. İkinci grupta SORSÖ' ye göre tasarlanmış rehberli test malzemeleri kullanılmıştır. Çalışmanın bitiminde; aktif öğrenme tekniklerinin öğrenciler ve de öğretim üyeleri için yararlı olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, her iki öğretim stratejisinin de öğrencilerin öğrenme ve kimya düzeyine yönelik olumlu tutumlarına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Öğrenciler aktif öğrenme tekniklerinin öğrenme kontrolü için faydalı olduğunu ve fizikokimya öğretimi konusunda ise daha olumlu olduklarını vurgulamışlardır. Aktif öğrenme materyalleri kullanan araştırmacılar, öğrencilerinin derslerden memnun olduklarını belirtmiş ve bu yöntemlerle öğrencilerinin öğrenmelerine katkıda bulunmuşlardır.

Farrell, Moog ve Spencer (1999), literatürde SORSÖ ile ilgili yapılan ilk araştırma yapan kişilerdir. Araştırmada rehberli sorgulama genel kimya dersinin öğrenme halkası ve işbirlikli öğrenmenin felsefi ve pedagojik ilkelerine uygun işlenip işlenilemeyeceği araştırılmıştır. Çalışmaya 438 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçları 1990-1994 yılları arasında aynı dersleri alan öğrencilerin sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Daha önceki yıllarda geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim görüp düşük notlara sahip olan öğrencilerin çalışma sonunda başarısızlık oranlarının anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür, ayrıca bu öğrenciler arasında A ve B notu alan öğrenci sayısında artış gözlenmiştir. Öğrencilerin kullanılan bu yaklaşıma karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan anket sonuçları analiz edildiğinde, öğrencilerin yarısı grupta öğrenmenin, öğrenme ve anlamalarını artırdığını, bu öğrencilere ek olarak 21 öğrenci de bu yöntemin geleneksel öğretime göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden 31'i de bu tekniğin kimya dersi öğretimi için iyi bir teknik olduğunu belirtmişlerdir.

İlgili çalışmalar yaratıcı yazma becerisinin ve özellikle yabancı dilde yaratıcı yazma becerisini geliştirmenin geleneksel yöntemlerin aksine öğrencilerin aktif katılımı, işbirliği içinde gerçekleştirdiklerinde öğrencilerin hem bireysel hem de grup içinde başarılarının arttığını ve derslere karşı motivasyonlarının yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca SORSÖ tekniğini kullanmanın öğrencilerde üstbilgi, motivasyon ve kavram yanlışlarının giderilmesini sağladığı, öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu yönde katkı sağladığını ilgili çalışma sonuçları göstermektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi, istatistik ve analizler üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırma Modeli

İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersinde yaratıcı yazma becerisini SORSÖ tekniği ile geliştirilmeye çalışılan bu çalışmada bağımlı değişken yaratıcı yazma becerisinin gelişmesi, bağımsız değişken derslerde SORSÖ tekniği kullanımudur. Araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. “Deneysel modelde iki veya daha fazla araştırma grubunda, belli bir değişkenin etkili olup olmadığı incelenir” (Baştürk, 2009). Bu çalışmada aynı okulda bulunan sekizinci sınıflardan bir deney grubu, bir de kontrol grubu belirlenerek yaratıcı yazma yaklaşımının geleneksel yöntemlerle ve SORSÖ tekniği kullanılarak yaratıcı yazma başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına deneyden önce açık uçlu sorulardan oluşan yaratıcı yazma becerisi testi uygulanmış ve sonuçları yaratıcı yazmadan elde edilen ürünleri değerlendirme ölçeği ile analiz edilmiştir. Deney işlemleri aşamasında deney grubunda SORSÖ tekniği ile yaratıcı yazma becerisi dersleri işlenirken kontrol grubunda yaratıcı yazma becerisi mevcut programa göre geleneksel yöntemlerle işlenmiştir, deney sonunda her iki gruba da yaratıcı yazma becerisi son testi uygulanmış ve yaratıcı yazmadan elde edilen ürünleri değerlendirme ölçeği ile sonuçları analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmada deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutumları incelenmiştir ve sonuçları analiz edilmiştir. Araştırmada uygulanan işlemler Tablo 3.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.1 Araştırmanın deneysel deseni

Grup	Deney Öncesi	Deney İşlemi	Deney Sonrası
Deney Grubu	Yaratıcı yazma becerisi açık uçlu testi	SORSÖ destekli yaratıcı yazma becerisi	Yaratıcı yazma becerisi açık uçlu testi
Kontrol Grubu	Yaratıcı yazma becerisi açık uçlu testi	Mevcut İngilizce programına göre yaratıcı yazma programı	Yaratıcı yazma becerisi açık uçlu testi

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019 – 2020 eğitim – öğretim yılında Meram ilçesinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 4 adet sekizinci sınıftan iki tanesi rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Çalışmada seçilen grupların belirli nitelikler açısından benzer özellikler (devam durumu, başarı düzeyi, sosyoekonomik özellikler vb.) gösterdikleri için küme örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Küme örnekleme yöntemi bireylerin birbirine benzer kümeler oluşturduğu hallerde ve her bir küme genel olarak diğer kümelere çok benzerlerse, bunun gibi örnekleme kullanılması uygun olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Büyüköztürk, 2010). Rastgele seçilen iki adet sekizinci sınıf öğrencileri kendi içlerinde deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenci özellikleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2 Cinsiyete ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Deney Grubu (n=28)	Kontrol Grubu (n=28)
Kız	15	16
Erkek	13	12

Tablo 3.1 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre deney ve kontrol grubunda toplam 56 öğrenci vardır. Katılımcılardan deney grubunda kızlar 15, erkekler 13 kişidir. Kontrol grubunda ise kızlar 16, erkekler 12 kişilik kısmını oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde akademik başarı ortalamaları birbirine benzer olan bu grupların denkliliği için yaratıcı yazma becerisi ön testi ve yaratıcı yazmadan elde edilen ürünleri değerlendirme ölçeğinin sonuçlarına bakılıp ki kare testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında cinsiyet değişkeni ile yaratıcı yazma becerisi ön test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p=1$). Bu bulguya göre grupların cinsiyet açısından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3’de İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarının kategorik değişkenlerinden biri olan Başarı durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.3 Başarı durumuna ilişkin bilgiler

Başarı durumu	Deney Grubu (n=28)	Kontrol Grubu (n=28)
Takdir	10	11
Teşekkür	14	10
Takdir ya da teşekkür almadım	4	7

Tablo 3.3 incelendiğinde deney grubundaki katılımcılardan 10 kişinin Takdir belgesi aldığı; 14 kişinin Teşekkür belgesi aldığı ve 4 kişinin Takdir ya da Teşekkür belgesi almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılardan 11 kişinin Takdir belgesi aldığı; 10 kişinin Teşekkür belgesi aldığı, 7 kişinin Takdir ya da Teşekkür belgesi almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başarı durumu değişkeni ile yaratıcı yazma becerisi ön test sonucu $p=0.4648$ çıkarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum başarı durumunun gruplar arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4’te İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarının kategorik değişkenlerinden biri olan Aile gelir durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.4 Aile gelir durumuna ilişkin bilgiler

Aile gelir durumu	Deney Grubu (n=28)	Kontrol Grubu (n=28)
Çok iyi	3	5
İyi	9	15
Orta	10	7
Kötü	6	1
Çok kötü	0	0

Tablo 3.4 incelendiğinde deney grubundaki 28 katılımcının 3’ünün gelir durumu Çok iyi; 9’unun gelir durumu İyi; 10’unun gelir durumu Orta; 6’sının gelir durumu Kötü iken; gelir durumu Çok kötü olan hiçbir öğrenciye ulaşılamamıştır. Kontrol grubundaki 28 katılımcının 5’inin gelir durumu Çok iyi; 15’inin gelir durumu İyi; 7’sinin gelir durumu Orta; 1’inin gelir durumu Kötü iken; gelir durumu Çok kötü olan hiçbir öğrenciye ulaşılamamıştır.

Aile gelir için yapılan Fisher's exact test p değeri 0.1125 bulunarak grupların aile gelir durumlarının da birbirlerine benzer olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 3.5'te İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarının kategorik değişkenlerinden biri olan anne eğitim düzeyine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.5 Anne eğitim düzeyine ilişkin bilgiler

Anne eğitim düzeyi	Deney Grubu (n=28)	Kontrol Grubu (n=28)
İlkokul	14	15
Ortaokul	13	12
Lise	1	1
Üniversite	0	0

Tablo 3.5 incelendiğinde deney grubundaki 28 katılımcının annelerinin 14'ü ilkokul; 13'ü ortaokul; 1'i lise düzeyinde eğitim almışken; anne eğitim düzeyi üniversite düzeyinde sahip olan hiçbir öğrenciye ulaşılmamıştır. Kontrol grubundaki 28 katılımcının annelerinin 15'i ilkokul; 12'si ortaokul; 1'i lise düzeyinde eğitim almışken; anne eğitim düzeyi üniversite düzeyinde sahip olan hiçbir öğrenciye ulaşılmamıştır.

Tablo 3.6'da İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarının kategorik değişkenlerinden biri olan baba eğitim düzeyine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.6 Baba eğitim düzeyine ilişkin bilgiler

Baba eğitim düzeyi	Deney Grubu (n=28)	Kontrol Grubu (n=28)
İlkokul	13	13
Ortaokul	8	8
Lise	7	7
Üniversite	0	0

Tablo 3.6 incelendiğinde deney grubundaki 28 katılımcının babalarının 13'ü ilkokul; 8'i ortaokul; 7'si lise düzeyinde eğitim almışken baba eğitim düzeyi üniversite düzeyinde eğitim alan hiçbir öğrenciye ulaşılmamıştır. Kontrol grubundaki 28 katılımcının babalarının 13'ü ilkokul; 8'i ortaokul; 7'si lise düzeyinde eğitim almışken baba eğitim düzeyi üniversite düzeyinde eğitim alan hiçbir öğrenciye ulaşılmamıştır.

Anne eğitim ve baba eğitim düzeyleri için yapılan Fisher's exact testi p değeri 1 bulunmuş olup grupların anne eğitim ve baba eğitim düzeylerinde anlamlı farklılık

olmadığı, her iki grubunun da anne ve baba eğitim düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir ($p<0.05$).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları üç adettir. Bunlar:

- Yaratıcı yazma becerisini ölçen açık uçlu başarı testi
- Yaratıcı yazma becerisi değerlendirme ölçeği
- Gruplar için İngilizce dersi tutum ölçeği

Araştırmada 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve 2018 yılında MEB tarafından belirlenen 8. Sınıf İngilizce öğretim programı incelenmiş; çalışma süresince kazandırılacak olan yaratıcı yazma becerisine ilişkin kazanımlar belirtke tablosu (Ek-4) aracılığıyla kontrol edilmiştir. Hazırlanan belirtke tablosuna göre belirlenen kazanımlar Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarında yer alan uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları ile eşleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçmek için açık uçlu başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu test için ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda beş maddeden oluşan yaratıcı yazma becerisinden madde ayırt ediciliği 0.30'dan düşük olan bir madde testten çıkarılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda araştırma için izin alınan okulda bu açık uçlu testin uygulaması yapılmıştır. Uygulama araştırmacının bizzat kendisinin dersine girdiği sınıflarda, 28 kişiden oluşan deney ve 28 kişiden oluşan kontrol gruplarında toplamda 56 kişi ile dersler işlenmiştir (Ek-5). Bu testler sonucunda grupların yaratıcı yazma becerisi kazanımlarına ulaşıp ulaşmadıklarını ölçmek için Susar Kırmızı ve Beydemir (2008) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği ile bu testler değerlendirilmiştir. Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliliğinin oluşturulması için ölçeğin maddeleri, alanında uzman beş öğretim elemanına, iki Türkçe öğretmenine ve dört sınıf öğretmenine inceletilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra geliştirilen ölçeğin; 174'ü erkek, 134'ü kız olmak üzere 308 5. Sınıf öğrencisi üzerinden güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için test-tekrar test güvenilirliğinin yapılması uygun görülmüştür. Ölçeğe son şekli verilirken her iki uygulamadaki korelasyon katsayısı 0.72 civarında bulunmuştur. Ayrıca Orakcı (2017)

tarafından geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği de araştırmada kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin likert tipi ölçek maddelerinde “Hiç Katılmıyorum” 1 puan, “Katılmıyorum” 2 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Katılıyorum” 4 puan, “Tamamen katılıyorum” 5 puan olarak derecelendirilmiştir. Ölçek maddelerinden **1, 2, 5, 7 ve 10.** maddeler ters kodlanarak “Hiç Katılmıyorum” 5 puan, “Katılmıyorum” 4 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Katılıyorum” 2 puan, “Tamamen katılıyorum” 1 puan olarak derecelendirilmiş olup veri girişi buna göre yapılmıştır. Ölçek toplam 56 öğrenciye uygulanmış olup ilgili sürekli ve süreksiz(kategorik) değişkenlerle analizleri yapılmıştır. Ölçek toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek uygulamasından alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar duyuşsal ve davranışsal alt boyutlardır. Duyuşsal alt boyut için alınabilecek maksimum puan 50, alınabilecek minimum puan 10’dur. Davranışsal alt boyut için alınabilecek maksimum puan 30, alınabilecek minimum puan ise 6’dır.

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları Konya ilinde orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ortaokulda uygulanmıştır. Araştırmanın bu okulda uygulanabilmesi için Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli onay alınmış ve araştırma uygulanmaya başlanmıştır (Ek-3) Çalışma gruplarına yaratıcı yazma çalışmasına yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci ve ikinci döneminde sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarına uygun olarak ön ve son test yaratıcı yazma becerisi testi ile toplanmıştır. Araştırma yapılan okulda bulunan dört adet sekizinci sınıf şubesinden bir deney grubu ve bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda ve kontrol grubundaki dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırma kapsamında ön test ve son test uygulaması olarak her iki gruba da yaratıcı yazma testi uygulanmıştır. Çalışma uygulaması 6 haftalık süreçte yapılmıştır. Çalışmadan iki hafta öncesinde tüm gruplara yaratıcı yazma becerisi testi ön test şeklinde uygulanmıştır. Dört hafta boyunca deney grubunda İngilizce dersi yaratıcı yazma dersleri SORSÖ tekniği uygulanarak haftalık iki ders saati boyunca işlenirken, kontrol grubunda ise bu süreçte yaratıcı yazma dersleri geleneksel yöntem ile işlenmiştir. Araştırmanın problem ve hipotezleri gereği çalışma kapsamında yazma becerisini geliştirici etkinlikler temele alınmıştır. Dört hafta sonunda yaratıcı yazma becerisi son test olarak tüm gruplara tekrar uygulanmış, süreç bitiminde her iki grubun sonuçları yaratıcı yazma ürünlerini

değerlendirme ölçeği ile analiz edilmiştir; ayrıca çalışmada her iki gruba da İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

3.5 İstatistiksel Programlar ve Analiz

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde R 3.6.3 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere yönelik betimsel istatistikler frekans (f), yüzde (%) olarak verilmiştir. Yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmek için Susar Kırmızı ve Beydemir (2008) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Yaratıcı yazma becerisi ön test ve son testleri değerlendirilmesinde ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarının belirlenmesinde standart sapma (ss) değerleri, t testi analizi, ki kare, karışık desenli (mixed) anova testi ve post hoc analizi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenelerde $p < 0,05$ anlamlılık (%95 güven aralığı) değeri alınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi “*Sekizinci sınıf İngilizce dersinde SORSÖ tekniği ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin deney ve kontrol gruplarındaki ön test - son test sonuçlarına göre deney grubu lehine yaratıcı yazma başarıları arasında anlamlı fark vardır*” şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonuçları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve test sonuçları yaratıcı yazma ön test ve son test sonuçları ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Yaratıcı yazma deney ve kontrol grubu ön test ve son test sonuçları

Grup	Test	N	X	S	sd	t	p
Kontrol	Ön	28	39.57	4.41	54	-1.522	0,13
	Son	28	43.46	6.39			
Grup	Test	N	X	S	sd	t	p
Deney	Ön	28	59.46	16.07	54	-4.468	0,001
	Son	28	70.89	11.54			

*p<0,05 Gruplar arası anlamlı fark.

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubu ön test ortalaması $59.46 \pm SS 16.07$, kontrol grubu ön test ortalaması $39.57 \pm SS 4.41$ bulunmuştur. Son test ortalamaları analiz edildiğinde deney grubu son test ortalaması $70.89 \pm SS 11.54$ iken kontrol grubu son test ortalaması $43.46 \pm SS 6.39$ bulunmuştur. Deney grubu ve kontrol grubu son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin araştırmanın uygulama aşaması sonrasında yaratıcı yazma seviyelerinin çok daha iyi bir oranda arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre, Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme ortamı ile işlenen yaratıcı yazma dersleri öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını artırma üzerine olumlu etkisi vardır denilebilir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma ön test ve son test sonuçlarının analiz edildiği grup, ölçüm zamanı ve grupXölçüm zamanının dâhil edildiği karışık desenli varyans analizi (mixed ANOVA) sonucunda,

Grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=116.77$, $p<0.001$), ölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=8.84$, $p=0.004$), grupXölçüm zamanı etkileşiminin yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=4.33$, $p=0.041$) görülmüştür.

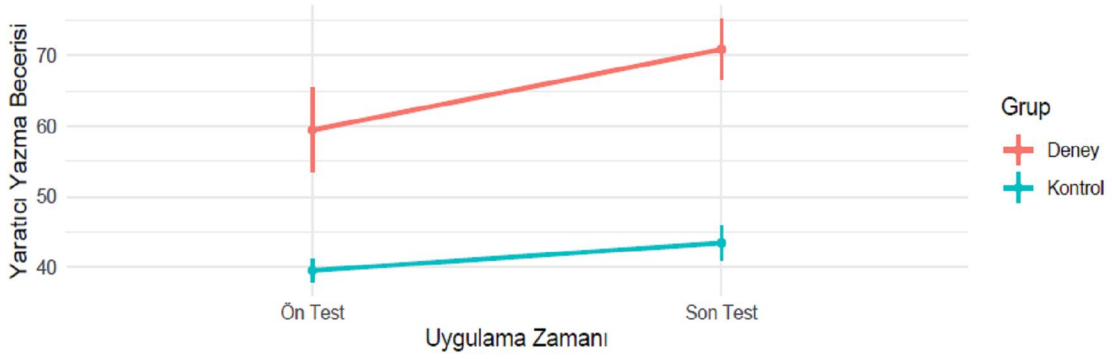
Post-hoc analiz sonuçlarına göre deney grubunda ön test ve son test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir ($t(52)=-4.468$, $p<0.001$), ancak kontrol grubunda ön test ve son test sonuçları arasındaki fark anlamlı değildir ($t(52)=-1.522$, $p=0.13$).

Tablo 4.2 İngilizce dersi yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği son test ön test puan değişimi tablosu

	Deney (n=28) (Ortalama ±SS)	Kontrol (n=28) (Ortalama ±SS)	sd	t	p
(Son test – Ön test) puan değişimi	11.43 ± 16.70 (Min -17, Max 44)	3.89 ± 9.35 (Min -19, Max 26)	42.4	2.08	*0.043

* $p<0,05$ Gruplar arası anlamlı fark.

Tablo 4.2 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin son test ön test puan değişim ortalaması 11.43 ± 16.70 , kontrol grubunda ise 3.89 ± 9.35 sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu minimum son test ön test puan değişimi -17 iken kontrol grubu minimum son test ön test puan değişimi -19 dur. Deney grubu maksimum son test ön test puan değişimi 44 iken, kontrol grubu maksimum son test ön test puan değişimi 26 da kalmıştır. Son test ve ön test puan değişimi tablosuna göre t-testi sonuçları ($t(42.42) = 2.08$, p değeri (**0.043**)) ($p< 0.05$) den küçük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık vardır denilebilir.



Şekil 4.1 Deney ve kontrol grubu son test ön test puan değişim grafiği

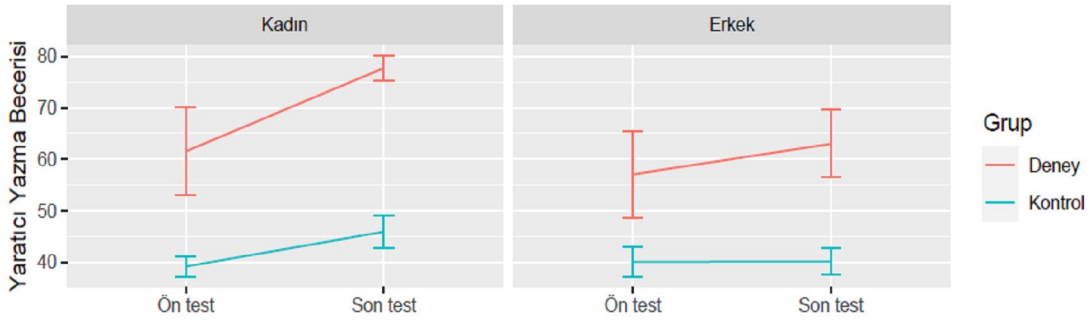
Şekil 4.1’deki deney ve kontrol grupları yaratıcı yazma becerisi ön test son test puan değişim grafiği incelendiğinde, deney grubunda uygulama başlangıcı ve sonunda yaratıcı yazma becerilerinde artış, kontrol grubundaki uygulama başlangıcı ve sonundaki yaratıcı yazma becerisine göre fazla olduğu gözlenmiştir.

4.2 İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi ‘‘Sekizinci sınıf İngilizce dersinde SORSÖ tekniği ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin deney ve kontrol grubunda ön test - son test uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerine, başarı durumlarına, aile gelir durumlarına, anne eğitim düzeylerine ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık vardır’’ şeklindedir. Bu hipoteze cevap aramak amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle işlenen yaratıcı yazma dersinin, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle, deney grubuyla SORSÖ tekniğiyle işlenmesi sonucu ön test son test sonuçları cinsiyet, başarı durumu, aile gelir durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından analiz edilmiştir.

Tablo 4.3 Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin cinsiyete göre ön test ve son test sonuçları

Cinsiyet	Deney (n=28) (Ortalama ±SS)		Kontrol (n=28) (Ortalama ±SS)		P deney Değer	P kontrol Değer
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test		
Kız	61.5 ± 16.8	77.7 ± 4.98	39.2 ± 4.02	45.9 ± 6.52	P<0.001	P=0.04
Erkek	57.1 ± 15.4	63 ± 12.0	40.1 ± 5.04	40.2 ± 4.65	P=0.10	P=0.98



Şekil 4.2 Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin cinsiyete göre ön test ve son test sonuçları grafiği

Araştırmada deney gruplarında cinsiyet değişkeninin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) tekniğinin yaratıcı yazma başarısı ön test ve son test sonuçları üzerinde etkisi incelenmiştir. Grup, ölçüm zamanı ve cinsiyetin dâhil edildiği (kişiler arası faktörler: grup, cinsiyet; kişi-içi faktör: ölçüm zamanı) model ile gerçekleştirilen karışık desenli varyans analizi (mixed ANOVA) sonucunda,

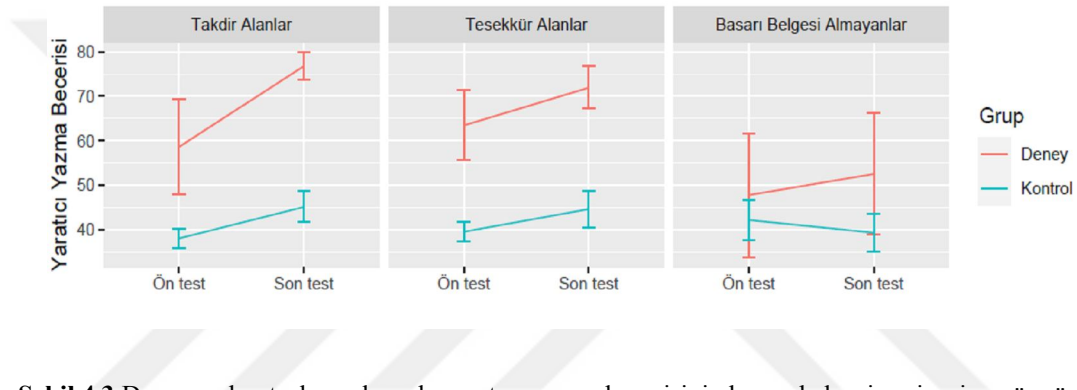
Grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=134.79$, $p<0.001$), Cinsiyetin yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=8.84$, $p=0.004$), Ölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=17.01$, $p=0.0001$), grupXölçüm zamanı etkileşiminin yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=4.74$, $p=0.033$), cinsiyetXölçüm zamanı etkileşiminin yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=5.82$, $p=0.01$), ancak grupXcinsiyet etkileşiminin ($F[1,52]=3.12$, $p=0.08$) ve grupXcinsiyetXölçüm zamanı etkileşiminin ($F[1,52]=0.26$, $p=0.6$) yazma becerisi üzerine etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Post-hoc analiz sonuçlarına göre deney grubunda kız öğrencilerin ön test ve son test sonuçları anlamlı farklılık göstermektedir ($t(52)=-4.80$, $p<0.001$) ancak deney grubundaki erkek öğrencilerde ön test ve son test sonuçları arasındaki fark anlamlı değildir ($t(52)=-1.63$, $p=0.10$)

Benzer şekilde kontrol grubunda da kız öğrencilerin ön test ve son test sonuçları anlamlı farklılık gösterirken ($t(52)=-2.06$, $p=0.04$), kontrol grubuna dâhil olan erkek öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(52)=-0.02$, $p=0.98$).

Tablo 4.4 Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin başarı durumu seviyesine göre ön test ve son test sonuçları

Başarı Durumu	Deney (n=28) (Ortalama ±SS)		Kontrol (n=28) (Ortalama ±SS)		P deney Değer	P Kontrol Değer
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test		
Takdir Aldım	58.6 ± 17.2	76.8 ± 4.96	38 ± 3.52	45.1 ± 5.89	p<0.001	p= 0.08
Teşekkür Aldım	63.4 ± 15.0	71.9 ± 9.10	39.5 ± 3.50	44.6 ± 6.70	p=0.01	p=0.227
Takdir-Teşekkür Almadım	47.8 ± 14.2	52.5 ± 13.9	42.1 ± 6.04	39.3 ± 5.59	p=0.47	p=0.569



Şekil 4.3 Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin başarı durumu seviyesine göre ön test ve son test sonuçları grafiği

Araştırmada deney gruplarında başarı durumu seviyesi değişkeninin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) tekniğinin yaratıcı yazma becerisi ön test ve son test sonuçları üzerinde etkisi incelenmiştir. Grup, ölçüm zamanı ve başarının dâhil edildiği (kişiler arası faktörler: grup, başarı; kişi içi faktör: ölçüm zamanı) model ile gerçekleştirilen karışık desenli varyans analizi (mixed ANOVA) sonucunda,

Grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=96.86$, $p<0.001$), başarı durumu seviyesinin yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=7.04$, $p=0.002$), grupXbaşarının yazma becerisi üzerinde anlamlı olduğu ($F[1,52]=5.48$, $p=0.006$), ölçüm zamanının başarı belgesi seviyesi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52] = 17.01$, $p=0.0001$), ancak grupXölçüm zamanı etkileşiminin ($F[1,52] = 3.72$, $p=0.059$), başarıXölçüm zamanı etkileşiminin ($F[1,52] = 2.85$, $p=0.06$), grupXbaşarıXölçüm zamanı etkileşiminin ($F[1,52] = 0.47$, $p=0.62$) başarı belgesi seviyesi üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Post-hoc analiz sonuçlarına göre deney grubunda yaratıcı yazma becerisi ön test ve son test sonuçları üzerinde takdir alanlarda ($t(52)=-4.365$, $p<0.001$) çıkararak anlamlı farklılık oluşmuş, teşekkür alanlarda ($t(52)=-2.412$, $p=0.01$) anlamlı farklılık oluşmuş iken, takdir ya da teşekkür almayanlarda ($t(52)=-0.721$, $p=0.47$) çıkararak anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Kontrol grubunun tamamında yaratıcı yazma becerisi ön test ve son test sonuçları üzerinde takdir alanlarda ($t(52)=-1.784$ $p= 0.08$), teşekkür alanlarda ($t(52)=-1.223$, $p=0.227$), takdir ve teşekkür almayanlarda ($t(52)=0.573$, $p=0.569$) çıkararak istatistiksel olarak anlamlı hiçbir farklılık oluşmamıştır.

Araştırmada deney gruplarında gelir durumu değişkeninin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) tekniğinin yaratıcı yazma becerisi ön test ve son test sonuçları üzerinde etkisi incelenmiştir. Grup, ölçüm zamanı ve gelirin dâhil edildiği (kişiler arası faktörler: grup, gelir; kişi-içi faktör: ölçüm zamanı) model ile gerçekleştirilen karışık desenli varyans analizi (mixed ANOVA) sonucunda,

Grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=65.42$, $p<0.001$), ölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=5.73$, $p=0.02$) ve grupXölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=7.99$, $p=0.006$) görülmüştür; ancak gelirin yazma becerisi üzerinde ($F[1,52]=0.34$, $p=0.79$), grup Xgelirin yazma becerisi üzerinde ($F[1,52]=0.59$, $p=0.61$), gelirin ölçüm zamanı üzerinde ($F[1,52]=0.78$, $p=0.509$) ve grupXgelirXölçüm zamanı etkileşiminin ($F[1,52]=3.72$, $p=0.059$) yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmada deney gruplarında anne eğitim düzeyi değişkeninin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) tekniğinin yaratıcı yazma becerisi ön test ve son test sonuçları üzerinde etkisi incelenmiştir. Grup, ölçüm zamanı ve anne eğitim düzeyinin dâhil edildiği (kişiler arası faktörler: grup, anne eğitim düzeyi; kişi-içi faktör: ölçüm zamanı) model ile gerçekleştirilen karışık desenli varyans analizi (mixed ANOVA) sonucunda,

Grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=40.52$, $p<0.001$) ve ölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=6.36$, $p=0.014$) görülmüştür; ancak anne eğitim düzeyinin grubun yazma becerisi üzerinde ($F[1,52]=0.23$, $p=0.79$), grupXanne eğitim düzeyinin yazma becerisi

üzerinde ($F[1,52]= 0.42, p=0.65$), grup Xölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde ($F[1,52]=2.21, p=0.14$), anne eğitimXölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde ($F[1,52] = 0.26, p=0.76$) ve grupXanne eğitim Xölçüm zamanı etkileşiminin ($F[1,52] =0.22, p=0.79$) grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmada deney gruplarında baba eğitim düzeyi değişkeninin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) tekniğinin yaratıcı yazma becerisi ön test ve son test sonuçları üzerinde etkisi incelenmiştir. Grup, ölçüm zamanı ve baba eğitim düzeyinin dâhil edildiği (kişiler arası faktörler: grup, baba eğitim düzeyi; kişi-içi faktör: ölçüm zamanı) model ile gerçekleştirilen karışık desenli varyans analizi (mixed ANOVA) sonucunda,

Grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52]=103.47, p<0.001$) ve ölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ($F[1,52] =18.30, p<0.001$) ve grupXölçüm zamanının ($F[1,52]=4.05, p=0.049$) yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür; ancak baba eğitim düzeyinin grubun yazma becerisi üzerinde ($F[1,52] =0.24, p=0.78$), grupXbaba eğitim düzeyinin yazma becerisi üzerinde ($F[1,52]= 0.68, p=0.51$), baba eğitimXölçüm zamanının yazma becerisi üzerinde ($F[1,52]=0.56, p=0.57$) ve grupXbaba eğitimXölçüm zamanı etkileşiminin ($F[1,52] =0.62, p=0.53$) grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

4.3 Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi “*Sekizinci sınıf İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkisi vardır*” şeklindedir. Bu hipoteze cevap aramak amacıyla hem kontrol hem de deney gruplarında araştırmada geçerlik ve güvenilirliği olan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4.5 İngilizce dersi tutum ölçeği sonuçları

	Deney (n=28) (Ortalama ±SS)	Kontrol (n=28) (Ortalama ±SS)	sd	t	p
Tutum ölçeği	61.57 ± 11.32 (Q1-Q3, 60.75-66)	50.42 ±9.45 (Q1-Q3, 46-54)	52.32	3.99	*0.001

* $p<0,05$ Gruplar arası anlamlı fark.



Şekil 4.4 Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine karşı tutumları grafiği

Tablo 4.5 ve Şekil 4.4 incelendiğinde araştırma sürecinde uygulanan İngilizce dersi tutum ölçeği sonuçlarına göre deney grubu ortalaması 61.57, kontrol grubu ortalaması 50.42 çıkmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucuna göre ($t(52.32) = 3.99$, $p < 0.001$) deney grubu öğrencileri lehine İngilizce dersine yönelik tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine anlamlı farklılık vardır denilebilir.

Sekizinci sınıf İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkisi incelendiğinde deney grubu öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SORSÖ tekniği ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerde araştırmamızın amaçlar doğrultusunda öncelikle öğrencilerde problem çözme becerisini artırdığını göstermiştir, ayrıca öğrencilerde İngilizce dersine karşı tutumun artması da tekniğin işe yarar olduğunu göstermektedir. Yapılandırıcılık hedefleri doğrultusunda üst düzey bilişsel süreç becerilerini kullanma, içsel motivasyonun artması, kendini ve akranlarını değerlendirme becerilerinin de arttığı görülmüştür.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Sonuçlara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Tartışma

Araştırmanın birinci hipotezi “*Sekizinci sınıf İngilizce dersinde SORSÖ tekniği ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin deney ve kontrol gruplarındaki ön test - son test sonuçlarına göre deney grubu lehine yaratıcı yazma başarıları arasında anlamlı fark vardır.*” hipotezi ile ilgili;

Yaratıcı yazma deney ve kontrol grubu ön test ve son test sonuçları karışık desenli varyans analizi (mixed Anova) ile yapılan sonuçlar incelendiğinde; kontrol grubu son test ortalaması lehine artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum araştırmamız ile Bozkurt (2012)'un geleneksel öğretim yöntemlerine göre fen eğitiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı düzeyleri ile ilgili ön test ve son test puanları arasındaki son test lehine anlamlı farklılık oluşması sonuçlarıyla benzeştiğini göstermektedir. Ayrıca yaratıcı yazma becerisi deney grubu ön test - son test ortalaması karışık desenli varyans analizi (mixed Anova) ile yapılan sonuçlar incelendiğinde deney grubu son test lehine artış olduğu gözlemlenmiştir. Tokcan ve Alkan'ın (2013), deney grubunda kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin, kontrol grubunda işlenen geleneksel veya sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğu sonuçları, araştırmamızdan elde edilen deney grubu son test lehine oluşan artış ile paralellik göstermektedir. Erim (2019), 6. sınıflar din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kavram karikatürü destekli probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulayarak yaptığı çalışmasının sonunda deney grubu öğrencilerinin ahlaki olgunluk ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin ahlaki olgunluk ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlediği çalışması araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Türkçe dersleri ile yaratıcı düşüncenin ilişkisinin Öztürk (2007), araştırması sonucunda ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada ilköğretimde beşinci sınıfta okuyan öğrencilerin yaratıcı düşünce yeteneklerinin, Torrance yaratıcı düşünce testi ile ölçülmesi amaçlanmıştır. Ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması amaçlanan çalışmada, yürütülen deneysel çalışmanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Torrance yaratıcı düşünce testi yardımı ile gelişim düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı düşüncelerinin kontrol grubuna göre olumlu yönde geliştiği görülmüş, bu sonuç araştırmamızdaki deney grubunun son test sonuçlarıyla benzeşmektedir.

Aktaş'ın (2009) tek gruplu ön test, son test modeline dayanan çalışmasına bakıldığında, katılımcıların yaratıcı yazma uygulamaları ile aktif olarak yazma süreci geçirdiğini ifade edilirken, öğrencilerce ortaya konulan yazılı metinlerin düzeye uygun gelişim gösterdiği görülmektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarının düzeylerine uygun ve aktif yazma süreçlerine katılmaları araştırmamızdaki deney grubunun SORSÖ tekniği ile çalışma sonuçları arasındaki ilişkiye benzemektedir.

Yaratıcı yazma becerileri son test ortalamalarına bakıldığında deney grubu test ortalaması $p < 0.01$, kontrol grubu son test ortalaması $p = 0.13$ 'dür. Bu durumda deney grubu ile kontrol grubu sonuçları karşılaştırılacak olursa, deney grubunda olan öğrencilerin yaratıcı yazma seviyelerinin, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre çok daha iyi oranda arttığı gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte İngilizce dersi yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği son test ön test puan değişimi tablosu incelendiğinde ortalama deney grubunda minimum -17, maksimum 44; kontrol grubunda ise minimum -19, maksimum 26 bulunmuştur. Ön test son test puan değişimi tablosuna bakıldığında $p < 0.043$ olduğundan ve ($p < 0.05$)'den küçük olduğu için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grupları yaratıcı yazma becerisi son test, ön test uygulama zamanı incelendiğinde, deney grubunda uygulama başlangıcı ve sonunda yaratıcı yazma becerilerinde artışın, kontrol grubunda uygulama başlangıcı ve sonundaki yaratıcı yazma becerisine göre daha çok olduğu gözlemlenmiştir.

Yaratıcı yazma becerisi deney ve kontrol grubu ön test ve son test ortalamaları karışık desenli varyans analizi (mixed Anova) ile yapılan sonuçlar incelendiğinde deney

grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Doğan ve Bozgeyikli (2015)'nin çalışmasında deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi testinden aldıkları puanların kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi testinden puanlardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci hipotezi ‘‘Sekizinci sınıf İngilizce dersinde SORSÖ tekniği ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin deney ve kontrol grubunda ön test - son test uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerine, başarı durumlarına, aile gelir durumlarına, anne eğitim düzeylerine ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık vardır’’ hipotezi ile ilgili;

Deney ve kontrol grubunun yaratıcı yazma becerisinin cinsiyete göre ön ve son test sonuçları karışık desenli varyans analizi (mixed Anova) ile incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda kızların yaratıcı yazma becerisi ön ve son testleri üzerinde anlamlı farklılık vardır. Hâlbuki deney ve kontrol gruplarında erkeklerde anlamlı fark yoktur. Ak (2011), yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerilerine etkisi çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu anlamda araştırmamızdan elde edilen sonuçların erkek öğrenciler boyutu ile benzerlik göstermektedir.

Grubun anlamlı olarak çıkan yazma becerisine cinsiyetin etkisinin anlamlı olduğu, cinsiyetXölçüm zamanı etkileşiminin yazma becerisi üstünde $p<0.01$ ile anlamlı olduğu, fakat grupXcinsiyet etkileşiminin $p=0.08$ ve grupXcinsiyetXölçüm zamanı etkileşiminin $p=0.6$ yazma becerisi üstünde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2006), öğrencilerin yaratıcılığa bakışları ve anasınıfı öğrencilerinin yaratıcılıklarının, öğretmenin yaratıcılık düzeyine bakılarak araştırılması ile ilgili yüksek lisans tezinde, 60 ile 66 aylık bebeklerin yaratıcı düşünme ve bakış açısı alma becerilerinde ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada çocukların yaratıcı düşünme ve bakış açısı almayla ailelerin gelir düzeylerinin, cinsiyetlerinin ve anne ile babanın eğitim düzeylerinin etkisini incelemiştir. Kız çocukların akıcılık ve zenginleştirmeden aldıkları puanların erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Üniversite mezunu

annelerin çocuklarının akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık puanları; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve yaratıcılık puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Her ne kadar araştırmamızda anne eğitim düzeyi ile yaratıcı yazma başarısı arasında anlamlı farklılık bulunmasa da ilgili araştırmalarda anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Benzer şekilde üniversite mezunu babaların çocukları akıcılık, zenginleştirme ve yaratıcılık puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarının puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Aydın'ın (2020), çalışmasında çocuklarda yaratıcı düşünme ve bakış açısı alma becerileriyle cinsiyetleri arasında bir fark bulunamamıştır. Çocukların yaratıcı düşünme ve bakış açısı alma düzeylerinin, ailenin ailelerin gelir durumlarına göre farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur. Anne ve babanın eğitim durumlarıyla çocukların İngilizce başarı düzeyleri arasında ilişki bulunduğu görülmüş, üniversite mezunu anne ve babaların çocuklarının İngilizce eğitiminde daha avantajlı oldukları ortaya konmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin başarı durumu seviyesine göre ön test ve son test sonuçları post hoc analizi ile incelenmiştir. Deney grubu ön test ve son test sonuçları takdir ve teşekkür alanlarda anlamlı, takdir ya da teşekkür almayanlarda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Arabacı (2012), çalışmasında başarı durumu açısından takdir ve teşekkür belgeleri alanlar lehinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte grubun yazma becerisi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu $p < 0.001$, başarı belgesi seviyesinin yazma becerisi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu $p < 0.002$, grupXbaşarının yazma becerisi üstünde anlamlı olduğu $p < 0.006$, ölçüm zamanının başarı belgesi seviyesi üzerinde etkisinin anlamlı olduğu $p < 0.001$, fakat grupXölçüm zamanı etkileşiminin $p = 0.059$, başarıXölçüm zamanı etkileşiminin $p = 0.06$, grupXbaşarıXölçüm zamanı etkileşiminin $p = 0.62$ başarı belgesi seviyesi üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Grubun anne eğitim düzeyi ile yazma becerisi üstünde etkisinin anlamlı olduğu, $p = 0.014$, fakat grupXanne eğitim düzeyinin yazma becerisi üstünde $p = 0.65$, grupXölçüm zamanının yazma becerisi üstünde $p = 0.14$, grupXanne eğitimiXölçüm

zamanını etkisinin $p=0.79$ olarak görülmesiyle birlikte grubun yazma becerisi üstünde etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Test sonuçlarına göre annesi ilköğretim veya daha üst kademe mezunu olan öğrencilerin başarılarının, annesi okuma, yazma bilmeyen ve okur, yazar olan öğrencilere bakıldığında, annesi orta öğretim veya daha üst kademe mezunu öğrencilerin akademik başarılarının, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin annesinin eğitim düzeyi yükseldikçe yabancı dil başarısının da yükseldiği anlaşılmıştır. Aküzel'in (2006) yaptığı araştırmada, annenin eğitimiyle, öğrencinin İngilizce ders notu karşılaştırılmış, annelerin eğitim seviyelerinde yükselmenin, öğrencinin İngilizce başarısını olumlu yönde etkilediği ileri sürülmüştür.

Grubun yazma becerisi üstündeki etkisinin anlamlı olduğu $p<0.001$ ile görülürken, ölçüm zamanının yazma becerisi üstünde etkisinin anlamlı olduğu $p<0.001$, grupXölçüm zamanı $p=0.049$ ile yazma becerisi üstünde etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte baba eğitim düzeyinin yazma becerisi üstünde $p=0.79$, grupXbaba eğitim zamanı yazma becerisi üstünde $p=0.51$, baba eğitimXölçüm zamanının yazma becerisi üstünde $p=0.57$, grupXbaba eğitimiXölçüm zaman etkileşiminin $p=0.53$ olarak çıktığından grubun yazma becerisi üstündeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Yine test sonuçlarına bakıldığında, babası ilköğretim veya daha üst düzeyden mezun olan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısı babası yükseköğrenimden mezun olan öğrencilerden daha az olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri yükseldikçe, öğrencilerin İngilizce eğitimindeki başarılarının da arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte babalarla birlikte annelerin eğitim düzeylerinin de yükselmesi İngilizce eğitimindeki başarısı bakımından önemi ortaya çıkarmaktadır. Eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların, yabancı dil eğitiminin öneminin farkında olmaları dolayısıyla çocukların yabancı dil eğitimlerine önem vermeleri ve ilgilenmeleri öğrencilerin başarısında önemli rol oynamaktadır. Öner ve Gedikoğlu (2007), yaptığı araştırma sonucunda babaların eğitim düzeylerini, öğrencilerin İngilizce başarı notuna etkisinin ne derece olduğu incelenmiş, analiz bulguların $p<0.05$ ($0.001<0.05$) düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Babaların eğitiminin öğrencilerin başarılarına etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Ekmekyermezoğlu'nun (2010), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde akademik başarı durumlarında etkili olan sosyo-kültürel faktörler ile ilgili yüksek lisans tezi incelendiğinde, ilköğretim sekizinci sınıftaki altmış üç öğrencinin sosyo-kültürel özelliklerini belirlemekle birlikte, bunların İngilizcede akademik başarılarının etkisini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda, anne ve babanın eğitim düzeyinin, öğrencilerin internete sahip olmasının, yabancı müzik dinleme, yabancı dizi ve film seyretme, yabancı yayın okuma, yabancı kanalları izleme sıklığının, günlük çalışma sürelerinin ve dil ile ilgili meslek seçip seçmeyeceğinin İngilizce dersi akademik başarısında etkili olduğu görülmüştür.

Yıldız (2018), müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi isimli yüksek lisans tezinde, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin belirlenmesiyle birlikte, ortaya çıkacak sonuçların çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda müzik öğretmenliği adaylarının yaratıcı düşünme becerileriyle, ailede müzikle ilgilenen kişilerin varlığı, baba meslek grubu, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin aylık toplam gelir düzeyi, tartışma programı, eğlence, bilgi yarışması, belgesel ve dizi film izleme sıklığı, bulmaca çözme devamlılığı, gazete ve kitap okuma aralığı, farklı türde çalgı çalma sayısı, lisans eğitimi dışında müzik eğitimi alıp almama durumları, lisans eğitimine başlamadan önce yaşadıkları yerleşim birimi, mezun olukları orta öğretim kurumu, cinsiyet ve bunlar gibi değişkenlerin arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Ekmekyermezoğlu (2010), çalışmasında öğrencilerin ailesinin aylık geliri 500 ile 1000 TL arası veya bunlardan daha yüksek olan öğrencilerin başarısının, aylık gelirleri 500 TL ve bundan daha az olan öğrencilere göre; aylık geliri 1000 ile 1500 TL arası veya bunlardan daha yüksek olanların başarısının, aylık gelirleri 500 ile 1000 TL arasında olan öğrencilere göre; aylık gelirleri 1500 ile 2000 TL arası veya bundan daha yüksek olanların başarısının, aylık gelirleri 1000 ile 1500 TL arasında olan öğrencilere göre; aylık gelirleri 2000 TL'den daha yüksek olan öğrencilerin başarısının, geliri 1500 ile 2000 TL arasında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ailelerinin gelir durumu yükseldikçe öğrencilerin yabancı dil ders notları da yükselmiş, bu durum ise gelir durumunun artmasının öğrenci başarısını da olumlu bir şekilde

artırdığı yorumuna ulaştırmaktadır. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin ailelerinin çocuklarına yabancı dil ile ilgili farklı imkânlar bulma şansları artmakta ve maddi imkânları sayesinde çocuklarının dil ile ilgili materyal ihtiyaçlarına cevap verebilmektedirler. Bunun sonucunda öğrencilerin dile karşı ilgileri ve başarıları artmaktadır. Aküzel (2006), benzer bir sonuca yabancı dilde başarısızlık sebeplerini incelediği araştırmasında ulaşmıştır. 4.5.6.7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin ilk dönem İngilizce dersi ortalamalarını aile gelir durumu ile karşılaştırmıştır. Aile aylık geliri 1000 TL'ye kadar olan öğrencilerin İngilizce dersi başarıları zayıf ve orta; 1000 TL ve üzeri olan öğrencilerin ders başarılarının iyi ve iyinin üstünde olduğunu bulmuştur. Bu durum öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri arttıkça yabancı dil ders başarılarının da yükseldiği, sosyoekonomik durumların öğrencilerin ders başarısında olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Araştırmanın üçüncü hipotezi ‘‘*Sekizinci sınıf İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkisi vardır*’’ hipotezi ile ilgili,

Sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının araştırıldığı tutum ölçeğinin t testi ile yapılan analiz sonucunda, deney grubu öğrencileri lehine İngilizce dersine yönelik tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık vardır. Karagül ve Aşılıoğlu (2018), yaptıkları deneysel çalışma sonucunda, devlet ve özel okullarda bulunan kontrol ve deney gruplarının son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu bulmuştur. Bu açıdan araştırma sonuçları araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sürecinde uygulanan İngilizce dersi tutum ölçeği sonuçlarına göre deney grubu ortalaması 61.57, kontrol grubu ortalaması 50.42 çıkmıştır. Yapılan ($t(52.32) = 3.99, p < 0.001$) analiz sonucunda deney grubu öğrencileri lehine İngilizce dersine yönelik tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tonyalı'nın (2010), Türkçe dersi için deneysel olarak yürüttüğü çalışmasında on iki hafta yaratıcı yazma derslerinde öğrencilerin sunum, yazım-noktalama ve yaratıcılık boyutlarındaki yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda

zenginleştirilen yazma çalışmalarının yaptırıldığı çalışmada müzik, resim ve bunun gibi uyarıcı malzemeler kullanılmıştır. Ataman (2009), bu konu ile alakalı müzik, resim ve devinimsel süreçlerde yazma öncesi çalışmalarda öğrencilerine zengin yaşantılar sunarak yazmayı zenginleştirdiğini ve bu durumda derse karşı olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler ilgili oldukları konu ile alakalı yazıyorlarsa, yazma öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Başarı ile sonuçlanan deneyimlerse, öz yeterlilik algısını geliştirmekte ve onları güçlü hale getirmektedir. Bu sebeple öğrenciler becerebilecekleri, ilgili oldukları konular ile yazma etkinliklerine başlamalıdır.

Melanlioğlu ve Atalay (2016), yabancı öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazmanın etkisini inceleyen çalışmasında Boşnak öğrenciler üzerinde B2 düzeyinde deneysel çalışma yapmış, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Benzer çalışma farklı olan dil seviyelerinde tekrar yapılarak ulaşılmış olan sonuçlar tartışmaya açılabilir. Bu bakımdan yapılmış olan çalışmanın öğrencilerin tutumları ile araştırmamızla benzer sonuca ulaşıldığını göstermektedir.

Graham ve Perin'e (2007) bakıldığında, işbirlikli yazma, yazının kalitesinde olumlu olan ve grup üyelerinin düzenleme, gözden geçirme, yazma, planlama ve seçme aşamaları doğrultusunda birbirlerine yardımcı oldukları bir çalışma olarak gösterilmektedir. Bu takım çalışması sürecinde öğrencilerin her biri kendine ait güçlü olan taraflarını ortaya koymakla birlikte, ortaya konulan yazının niteliğini artırmaktadır. Bu araştırmaya bakıldığında, sınıf öğretmenliği adaylarının işbirlikli yazmada birbirlerinden devamlı dönüt aldıkları görülmüştür. Çalışmada grupta bulunanların üstün taraflarını ortaya koymalarının yanında, birbirlerinin eksikliklerini tamamladıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bu takım çalışmasında tek başına fikirlerini üretmek zorunda kalmışlardır. Fikir üretmediklerinde ise takım arkadaşları ile fikir alışverişine girmişlerdir. Bu durumda grup olarak yazı yazan öğrencilerin, bireysel yazı yazanlara oranla dil bilgisi yetkinliğinin yanında, karmaşık metinlerin ne şekilde üretildiklerini ortaya koymaktadır. İşbirlikli yazı yazmanın, katılımcıların anlatım, dil, içerik ve yazı düzeni bakımından yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yazılı olan anlatım becerilerinin geliştirilmesinde önemli olan bir diğer etken, yazma öncesindeki aşamadaki yazmaya hazırlık aşaması olarak görülmektedir. Yazmaya zihinsel bir biçimde hazırlanmakla birlikte, yazılacak olan konuyla alakalı ön bilgilerini harekete geçirmiş olan öğrenciler, yazılı olarak kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmişlerdir.

McCutchen, Covill, Hoyne ve Milde'e (1994) göre, yazılacak konuyla ilgili ön bilgiler, yazının niteliğini ortaya çıkaran önemli etkindir. Bu araştırmaya bakıldığında yazma öncesinde grup üyelerinin ön bilgilerini hareketlendirmek için konuyla alakalı değişik etkinlikler yapılmıştır. Bu durumdan hareket ederek, işbirlikli yazma etkinliğinde yer alan yazma öncesindeki aşamayla, adayların ön bilgilerinin hareketlendirilmesiyle birlikte, bilişsel anlamda yazmaya hazırlanmalarının, yazma becerilerinin geliştirilmesinde rol oynadığı görülmüştür.

5.2. Sonuç

Araştırmanın bulguları ile bağlantılı aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sekizinci sınıf İngilizce dersinde yaratıcı yazma becerisinin deney grubunda son test puanları üzerinde artış oluşturduğu gözlemlenmiştir. SÖRSÖ tekniğine uygun olarak hazırlanan ders işlenişleri öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin derse olan motivasyonlarını artırmakta, karşılaştıkları problemlere farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamakta ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Sınıf içi gözlemler vasıtasıyla öğrencilerin SÖRSÖ tekniğinin etkililiği konusunda bireysel ve akranlarıyla uyumlu çalıştıkları, bu teknik sayesinde her bir grupta yer alan öğrenciler farklı rollerle yaratıcı yazma sürecine dâhil oldukları görülmüştür. Bu teknikte öğrencilerden bazıları grup üyelerinin birlikte çalışmasını sağlayıp herkesin aktif olarak grup çalışmalarına katılımını sağlayan yönetici, bazıları sınıfta grubun raporlarını sözel olarak sunan sunucu, bazıları defterine grubun sınıf içerisinde açıklanacak olan resmi cevapların kaydını tutan yazıcı ve bazıları da öğrenme süreci ile ilgili olarak grup dinamikleri ve davranışları üzerinde gözlemler ve yorumlar yapan yansıtıcı rollerine bürünmüşlerdir. Bu roller sayesinde öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, takım çalışması, özyönetim ve özdenetim becerilerinin geliştiği görülmüştür. SÖRSÖ tekniği ile yapılan yaratıcı yazma becerisi derslerinin deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi arasında anlamlı farklılık oluşturmuş deney gruplarındaki öğrencilerin derslerdeki motivasyonu artırdığı hem de

yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir Ayrıca bu öğrencilerden elde edilen verilerden, açık uçlu sorulara yaratıcı fikirler verdikleri, yazmada kullandıkları sözcük seçimlerinin geliştiği, hayal güçlerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Sekizinci sınıf İngilizce dersinde Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme (SORSÖ) tekniği ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin deney ve kontrol grubunda ön test ve son test sonuçlarına göre cinsiyete, başarı durumuna, aile gelir durumuna, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre etkisi incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında kadınların yaratıcı yazma becerisinin erkeklerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin başarıya etki edip etmediği test edildiği bu araştırmada kadınlarda her iki grupta da ön test ve son test başarıları arasında anlamlı farklılık çıkması kadınların verilen görevleri titizlikle uyguladıkları, problem çözme becerilerinde üst düzey düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Başarı durumuna göre deney gruplarında takdir ve teşekkür alan öğrencilerde anlamlı farklılığın yüksek olduğu, takdir ya da teşekkür almayanlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde, deney grubunda başarı durumuna göre takdir ve teşekkür alanlarda anlamlı farklılık çıkması ders başarısının yüksek olmasına ek olarak SORSÖ tekniğinin derse katılım, motivasyon, işbirlikli öğrenme gibi becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Kontrol grubunda ise hiçbir başarı seviyesinde öğrenciler arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kontrol grubunda dahi ders başarısı yüksek olan öğrencilerin geleneksel ders yöntemiyle işlenen derslere karşı aktif katılım göstermedikleri, bunun sonucunda pasif konumda ders dinledikleri ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmadıklarını göstermektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında aile gelir durumuna göre, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğrencilerin İngilizcede başarılı olmasında anne ve babanın eğitimi önem arz etmektedir. Öğrencilerin başarılarında anne ve babanın eğitim durumu, eğitim düzeyine göre farklılıkları beraberinde getirmektedir. Aileleri ilk ve ortaokul mezunu olan çocukların İngilizce başarı düzeyleri düşük olurken, anne ve babaları üst öğrenim gören çocukların İngilizce başarılarının yüksek olduğu yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir. Bu durumda ebeveynlerinden herhangi birisinin ya da her ikisinin eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin eğitim durumları ile daha çok ilgilendikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin İngilizce başarılarında gelir düzeyinin de önemli faktör olduğu gözlemlenmiştir. Gelir düzeyleri az olan ailelerin çocukları başarısız görülürken, gelir düzeyleri üst düzeyde olan ailelerin çocuklarının İngilizce başarıları yükselmektedir. Gelir düzeyi az olan ailelerdeki bireylerin gelir düzeyleri ile orantılı materyal bulamamaları ya da aileye ek gelir elde etmek için başka bir işte çalışması sonucunda ders başarılarının istenilen seviyede olamaması sonucunu doğurmaktadır.

Sekizinci sınıf İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında etkisi incelendiğinde deney grubu lehine öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinde İngilizce dersine karşı tutumun artması da SORSÖ tekniğinin işe yarar olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya başlarken yaratıcı yazma becerisini geliştirmek amacıyla alan yazında uygulanan veya uygulanabilecek olan yöntemlerden kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma gibi alternatifler değerlendirilmiş, ancak anadilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de bir zorunluluk olan yaratıcı yazma becerisi öğrencinin en zorlandığı becerilerden biri olarak görüldüğü bilinmektedir. Bildiği halde ya da kurallar bütününe göre yazmaya çalıştığı için öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz bir tepki oluşmaktadır. “SORSÖ tekniği“ yazma becerisini sürece yayıp bahsedilen problemlere karşı öğrencinin yazmadan önce plan yapmasına, planını gözden geçirmesine, yazarken başkasına soru sormasına, araştırma yapmasına, yazısını başkasına okutup yazısına son halini vermeden önce taslak yapmasına varana kadar öğrenciyi birçok aşamadan geçirdiği görülmüştür. Ayrıca öğrenme halkası etkinlikleriyle takım çalışması, işbirliği, liderlik vb. gibi becerileri geliştirdiği için bu teknik ile işlenen yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerin yazmaya karşı ön yargı ve isteksizliği azalttığı ve yaratıcı yazma başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılandırmacılık hedefleri doğrultusunda üst düzey bilişsel süreç becerilerini kullanma, içsel motivasyonun artması, kendini ve akranlarını değerlendirme becerilerinin de arttığı görülmüş, bunun sonucunda öğrencilerde derinlemesine öğrenmeyi sağlandığı görülmüştür.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

- SORSÖ destekli yapılan dersler öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin artmasına katkıda bulunabilir.
- SORSÖ destekli derslerde öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi, derslere katılımlarının artmasını, akademik başarılarının artmasında, öğrenciler arasındaki iletişimlerinin olumlu etkilenmesinde, öğrencilerin dikkat ve algılama düzeylerinin ve üst bilişsel becerilerinin artmasına destek olabilir.
- SORSÖ destekli derslerde öğrencilerin bireysel ve akran değerlendirmesi yoluyla süreç değerlendirmesi yapmasının önü açılmış olacağı için ürün değerlendirmesi yapılan öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü, anlık karar verme gibi zor durumlardan kurtarabilir.
- SÖRSÖ tekniğinin konuşma, dinleme ve anlatma gibi sözel becerilerde de etkili olabileceği, yaratıcı yazma becerisi odaklı yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak ortaya çıkan sonuçlar arasında gösterilebilir. Yazma becerisi yalnız başına beceri olarak düşünülmemesinin yanında, diğer beceriler ile (konuşma, dinleme, okuma) birlikte kullanılmalıdır. Bu teknik, yazmaya yönelik kazanımlardan başlamak üzere beceri odaklı kazanımlarda konuşma, dinleme, anlatma gibi becerilerin geliştirilmesinde de etkili olacağından geliştirilmesi planlanan beceriye yönelik olarak ders planlarında kullanılabilir.
- SORSÖ tekniği ile işlenen derslerde hemen her bir bireyin etkin katılımı derslere katılması sınıf içinde oluşması muhtemel sorunları ortadan kaldırmakta, aktif katılımı öğrencileri derslere motive edebilmektedir. Ancak utangaç ve çekingen öğrencileri derse motive etmek amacıyla dikkat çekme, güdüleme, dersin hedeflerinden haberdar etme gibi öğrenme öğretme süreçleri kullanılmalıdır.
- SORSÖ tekniği, öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan eğitimsel problemlere farklı bir açıdan yaklaşılabilceğini ve problemlere çözüm odaklı cevaplar bulunulabileceğini göstermektedir. Buradan hareketle bundan sonraki araştırmayı yapacak olan kişiler, problem durumlarına göre özgün cevaplar elde edebilirler.

- SORSÖ tekniği ile işlenen derslerin belli bir üst bilişsel beceri kullanmasını gerektirdiği için 8. Sınıf düzeyinde işlenmiştir. Ortaöğretim kademesinde dil öğretimi açısından yazma harici diğer beceriler üzerinde de denenebilir.

- Yapılan literatür taramalarında daha çok fen bilimleri alanında tercih edildiği görölen SORSÖ tekniğinin diğer derslerde kullanılması için daha fazla araştırma yapılabilir.

- SORSÖ tekniği kalabalık sınıflarda uygulanması bazı sorunlara neden olabilir. Bu yüzden bu tekniği kullanarak yaratıcı yazma yapacak diğer öğretmenler, sorunu net olarak belirledikten sonra sınıflarında ön uygulama yapmalıdırlar.

- Araştırma nicel boyutta ön test son test gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmıştır, bundan sonraki araştırmalarda öğrencilerle gözlem, görüşme gibi nitel boyutların kullanılacağı çalışmalar yapılabilir.

- Öğrenci, evde yabancı dilde kitap okuma etkinlikleri yapılabilir. Yabancı dil bilen aile bireyleri çocuklara yardımcı olabilir. Öğrencilerin yabancı dil düzeylerinin ileri seviyelere taşınmasında yardımcı olacak yabancı yayınlar, filmler veya diziler izlemeye yönlendirilebilir.

- Öğrencilerin ailelerinin ekonomik yapıları hakkında bilgiler alınarak, ailelerin yabancı dil eğitimine karşı bakış açıları değiştirilebilir.

- Yazma derslerinin sıkıcı ders olmaktan çıkarılmasının yanında öğrencilerin yazmaya dönük motivasyonlarını artıran etkinlikler düzenlenmelidir.

- Grup çalışmalarına önem verilmekle birlikte, işbirlikli çalışmanın yanında, öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Doctoral dissertation*. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi. *Dil Dergisi*, 145.
- Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi(Adana örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (1997, Kasım-Aralık). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Millî Eğitim*(136), 16-20.
- Alpay, M. (1995). *Anadolu Liselerinde Kültürel Sorunlar-Hazırlık Sınıfı*. İstanbul: Dikey Yayıncılık.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlegendes Erst und Fremd Sprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Arabacı, İ. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin sosyal kulüp etkinlikleri konusundaki görüşleri (Bitlis ili örneği). *Education Sciences*, 7(1), 485-495.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: a way to engage less motivated students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78.
- Arthur, B., & Zell, N. A. (1996). Strategy for teaching creative writing Skills to emotionally disturbed students. *Preventing School Failure*, 34(4), 26-31.
- Ataman, M. (2011). *Yaratıcı Yazma için Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2020). Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı-Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1 (1): 9-22.
- Barthlow, M. J. (2011). *The Effectiveness of Process-Oriented Guided Inquiry Learning to Reduce Alternative Conceptions in Secondary Chemistry*.
- Başgöz, İ. (2005). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. İstanbul.: Pan Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş: Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bates, A. W. (2005). *Tecnhology, Open Learning and Distance Education*. Routledge.
- Bayraktar, A. (2009). An exploration of the teacher-student writing conference and the potential influence of self-efficacy. *Unpublished Ph.D. Dissertation*. the USA: Florida State University College of Education.
- Bean, J. (1998). *Engaging Ideas*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beeding, D. M. (2012). Interactive writing is teaching: A correlational study of eighth-grade writing. Capella University.
- Beydemir, A. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi.
- Boniface, S. (2009). *Science Teacher*. New Zealand.
- Bonnstetter, R. (2006). *A Constructivist Approach to Science Teacher Preperation*.
- Bozkurt, O. (2012). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 187-200.
- Brown, D. S. (2010). A process-oriented guided inquiry approach to teaching medicinal chemistry. *American journal of pharmaceutical education*, 74(7), 121.
- Brown, P. J. (2010). Process-oriented guided-inquiry learning in an introductory anatomy and physiology course with a diverse student population.
- Burkšaitienė, N. (2014). Creative writing at the university: Students' perceptions and expectations. *Socialinių Mokslų Studijos Societal Studies*, 6(3), 661–671.
- Burns, P. C. (1966). *The Language Arts in Childhood*. Chicago: Rand McNally and Co.
- Büyüköztürk, S. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, N. (2014). Process Oriented Guided Inquiry Learning to enhance learning of concepts in a biochemistry lab. *The FASEB Journal*, 28(1), 618.
- Can, T. (29 Nisan 2006). Oluşturmacılık ve yabancı dil dersleri. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler :Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı*, (s. 282-288).
- Cem, C. (1978). *Türkiye’de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Cer, E. (2019). The instruction of writing strategies: The effect of the metacognitive strategy on the writing skills of pupils in secondary education. *SAGE Open*, 1-17.

- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1151-1169.
- Chase, A., Pakhira, D., & Stains, M. (2013). Implementing Process-Oriented Guided-Inquiry Learning for the first time: Adaptations and short-term impacts on students' attitude and performance.
- Cheek, D. W. (1992). *Thinking Constructively About Science, Technology And Society Education*. State University of New York Press.
- Colantone, L. (1998). Improving creative writing, M. A. Research Project. *Unpublished Master Theses*. Saint Xavier University.
- Conway, J. (2014). Effects of guided inquiry versus lecture instruction on final grade distribution in a one-semester organic and biochemistry course. *Journal of Chemical Education*.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: Cle international.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La Production Écrite*. Paris: CLE International.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143-154.
- Çarkıt, C., & Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364-381.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demiralp, Y. (1999). *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). Yapılandırılmış yaklaşımın öğrenme ürünlerine etkisi (Ortak bildiri). *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Kara Bekir Eğitim Fakültesi.

- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya, Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, H., & Bozgeyikli, H. (2015). Etüt uygulamasının ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3).
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of english in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 23- 39.
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Aile Ve Toplum : Eğitim-Kültür Ve Araştırma Dergisi*, 5(20), 91-104.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler. *Yüksek Lisans Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Erdoğan, Ö. (2016). İşbirlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 273 - 286.
- Ergüder, I. (2005). Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergün, M. (1990). Türk eğitim sisteminin batılılaşmasını belirleyen dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*(17), 453-457.
- Erim, H. B. (2019). 6. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde 'İslam'ın sakınılmasını istediği bazı davranışlar' ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin etkisi. *YÖK Ulusal Tez Merkezi - Necmettin Erbakan Üniversitesi*.
- Farrel, J. J., Moog, R. S., & Spencer, J. N. (1999). A guided inquiry general chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 570-574.
- Foster, J. (2005). *Yaratıcılık Fabrikası*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Fyle, B. (1985). Encouraging creative thinking in children. *Teacher Education Quarterly*, 12(1), 30-35.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*(10), 107-111.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41(2), 147-181.
- Griffin, M. (2003). *Application of constructivism earth science*. 05 24, 2020 tarihinde <http://www.goo.sunysb.edu/lig/conferences/abstracts-01> adresinden alındı
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: NY: McGraw-Hill.
- Gülyüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gülmez Güngörmez, H. (2018). Süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme yöntemine dahil edilen bilimin doğası etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal değişimlerine ve bilimsel muhakeme becerilerine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Hamblen, L. J. (2017). Elementary teachers of writing: Personal writing beliefs and their impact on teaching writing. *Published Doctoral Dissertation*. Clear Lake: The University Of Houston.
- Hanson, D. M. (2006). *Instructor's guide to process-oriented guided-inquiry learning*. Lisle, IL: Pacific Crest.
- Hanson, D., & Wolfskill, T. (2000). Process workshops: A new model for instruction. *Journal of Chemical Education*, 77, 120-130.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing (Chapter 10). S. Graham, J. Fitzgerald, & C. Macarthur (Dü.) içinde, *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
- Hinde, R. J., & Kovac, J. (2001). Student active learning methods in physical chemistry. *Journal of Chemical Education*(78), 93-99.
- Hodson, D., & Hodson, J. (1998). From constructivism to social constructivism: A Vygotskian perspective on teaching and learning science. *School Science Review*, 79(289), 33-41.
- Honig, A. S. (2001). Promoting creativity in young children. *Early Childhood Today*, 15(5), 7,34.
- <https://pogil.org/about-pogil/what-is-pogil>. (2012). Ağustos 29, 2019 tarihinde alındı

- <https://www.leadwithlanguages.org/why-learn-languages/top-ten-reasons-to-learn-languages/>. (tarih yok). 2020 tarihinde <https://www.leadwithlanguages.org/> adresinden alındı
- Hui, A. (2007). Effects of goal orientation and self regulation on creative behaviors. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The Chinese University of Hong Kong.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İşlekeller-Bozca, A., Emir, S., & Leana-Taşcılar, M. Z. (2018). The effect of differentiated Turkish teaching program designed with parallel curriculum model on gifted students' creative writing skills. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 8(2), 143-159.
- Johnson, C. (2011). Activities using Process-Oriented Guided Inquiry Learning (POGIL) in the foreign language classroom.
- Karagül, A., & Aşlıoğlu, B. (2018). İngilizce mizah metinlerinin 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 7(14), 213-227.
- Karaliota, M. V. (2013). The comparison between guided inquiry and traditional teaching. *Procedia*.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kazamias, A. M. (1966). *Education and The Quest for Modernity in Turkey*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kibler, R. L. (2015). Using computer mediation, peer review and a writing process in a Japanese second language writing class. *For the Degree of Doctor of Philosophy*. Colorado: Colorado State University Fort Collins.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 174-180.
- Köseoğlu, F., & Tümay, H. (2015). *Fen Eğitiminde Yapılandırmacılık ve Yeni Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Kusmaul, C. (2011). Process-Oriented Guided Inquiry Learning (Pogil) in computer science. *The Journal of Computing Sciences in Colleges*, 26(6), 135.
- Kültür Bakanlığı . (1938). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Lapadat, J. C. (2000). Construction of science knowledge: Scaffolding conceptual change through discourse. *Journal of Classroom Interaction*, 35(2), 1-14.

- Lawson, A. E. (1999). What should students learn about the nature of science and how should we teach it? *Journal Of College Science Teaching*, 401-411.
- Lawwill, K. S. (1999). Using writing to learn strategies: Promoting peer collaboration among high school science teachers. *Doctoral Dissertation*. The USA: Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University Curriculum and Instruction.
- Lewis, S. &. (2005). Departing from lectures: An evaluation of a peer-led guided inquiry alternative. *Journal of Chemistry Education*, 135-139.
- Liao, F. Y. (2012). *Esl Students' Writing Experiences And Perceived Poetry Writing Ability*. Indiana University of Pennsylvania.
- Lika, M. (2017). Teaching writing. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 3(7).
- Maarif Vekâleti. (1930). *Ortamektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Martinez, P. (1998). *La Didactique des Langues Étrangères*. Paris: Puf.
- McCutchen, D., Covil, A., Hoyne, S. H., & Mildes, K. (1994). Yazıda bireysel farklılıklar: Akılcı çeviri sonuçları. *Eğitim Psikoloji Dergisi*, 86(2), 256-266.
- MEB. (1949). *Orta Okul Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1995). *Ortaokul programı (İlköğretim II. kademe)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1997). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı*.
- MEB. (1998). *Tebliğler Dergisi*, 61(2492), 1139.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 6-8. Sınıflar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2016, Ekim 28). Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi Genelgesi.
- MEB. (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>.
<http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden alındı
- Melanlıoğlu, D., & Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.

- Michelle, T. (2011). Creativity, technology, art and pedagogical practices. *Art Education*(64).
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (1988). *Ortaokul Programı*. Ankara: Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Moog, R. S., Creegan, F. J., Hanson, D. M., Spencer, J. N., & Straumanis, A. R. (2006). Process-Oriented Guided Inquiry Learning: POGIL and the POGIL project. *Metropolitan Universities Journal*, 17(4), 41-52.
- Mundy, C., & Potgieter, M. (2019). Refining Process-Oriented Guided Inquiry Learning for chemistry students in an academic development programme. 145-156.
- Murugiah, M. R. (2013). Improving the 5th formers' continuous writing skills through the creative writing module. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2).
- Nasir, L., Naqv, S. M., & Bhamani, S. (2013). Enhancing students creative writing skill: An action research project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2).
- Orakcı, Ş. (2017). Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz – Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 67-78.
- Özbay, M., & Memiş, M. R. (2015). Beyin araştırmalarına dayalı öğrenme ve yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 15-34.
- Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 265-283.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özel, R. T. (2011). İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği). *e*.
- Özer, S., & Şahan, M. (2011). *Yaratıcı yazma ve yaratıcı dramının Türkçe derslerinde kullanımı ve atölye örnekleri*.

- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı devletinde yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 5/3*, 16.
- Öztürk, E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*. Ankara.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovations*. The Free Press.
- Rumain, B., & Geliebter, A. (2020). A Process-Oriented Guided-Inquiry Learning (POGIL)-based curriculum for the experimental psychology laboratory. *Psychology Learning & Teaching*, 19(2), 194-206.
- Samiullah, M. (2019). Effect of communicative approach on creative writing at secondary level in Pakistan. *Pakistan Journal of Education*, 36(1), 47-60.
- Schiller, A. (1954). *The Use of Creative Writing in the Teaching of Literature*.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shatila, A. (2007). *Assessing the Impact of Integrating POGIL in Elementary Organic Chemistry*. Michigan: ProQuest Information and Learning Company.
- Simonson, S. R., & Shadle, S. (2013). Implementing process oriented guided inquiry learning (POGIL) in undergraduate biomechanics: Lessons learned by a novice. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(1).
- Soltis, R. &. (2015). Process-Oriented Guided Inquiry Learning strategy enhances students' higher level thinking skills in a pharmaceutical sciences course. *American journal of pharmaceutical education*.
- Spencer, J. N. (1999). New directions in teaching chemistry: A philosophical and pedagogical basis. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 566-569.
- Spencer, J. N., & Moog, R. S. (2008). *Process-Oriented Guided Inquiry Learning (POGIL)*. American Chemical Society.
- Straumanis, A. (2010). *Classroom implementation of Process Oriented Guided Inquiry Learning: A practical guide for instructors POGIL including comments on the use of Organic Chemistry*. <http://guidedinquiry.org/>:
http://guidedinquiry.org/wp-content/uploads/IG_2e.pdf adresinden alındı
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 251-275.

- Şen, Ş. (2015). Süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme ortamında öğrencilerin elektrokimya konusundaki kavramsal anlamaları ve özdüzenleyici öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Doktora tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR) Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 15(27), 621-643.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 42-71.
- Težak, K. (2015). Creative thinking and decision-making processes in EFL creative writing. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 12(2), 161-174.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tokcan, H., & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(2).
- Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torrance, E. P. (1988). The Nature of Creativity as Manifested in its Testing. R. J. Sternberg içinde, *The Nature of Creativity* (s. 76-98). New York: Cambridge University Press.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28- 42.
- TTKB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Türkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 183-208.
- Türkel, A. (2001). Yükseköğretim Türk Dili derslerinin yaratıcı ve bilimsel düşünmeyi geliştirme düzeyine ilişkin bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 109.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 103-114.
- Vanags, T., Pammer, K., & Brinker, J. (2013). Process-oriented guided-inquiry learning improves long-term retention.

- Viana, V., & Zyngier, S. (2018). Creative writing and iconicity in English as a foreign language. *New Writing*, 16(1), 38-49.
- Vlassi, M., & Karaliota, A. (2013). The comparison between guided inquiry and traditional teaching method. A case study for the teaching of the structure of matter to 8th grade Greek students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 494-497.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. England: Longman.
- Whitnell, R., & Reeves, M. (2019). Process Oriented Guided Inquiry Learning computational chemistry experiments: Revisions and extensions based on lessons learned from implementation in using computational methods to teach chemical principles. *ACS Symposium Series; American Chemical Society.*, 65-77.
- Yaşar, Ş., & Gültekin, M. (2002). Uzaktan eğitimde kullanılan ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi. *Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2006). Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Y. (2018). Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *iXIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 223-234). Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

EKLER

Ek-1 Ölçek İzni

ölçek izni

Gönderen: FATMA SUSAR <fsusar@pau.edu.tr>

Gönderildi: 6 Aralık 2019 Cuma 18:00

Kime: akifazak@hotmail.com <akifazak@hotmail.com>

Konu: ölçek izni

Değerli Akif,

"Yaratıcı yazma için değerlendirme ölçütleri formunu tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Danışmanınıza selamlar. İyi çalışmalar diliyorum.

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi/Pamukkale University
Sınıf Öğretmenliği ABD/Primary School Department
Denizli Kınıklı Yerleşkesi, TÜRKİYE/ Denizli Kınıklı Campus/TURKEY
Tel: 2582961141

Ek-2 Tutum Ölçek İzni

Re: İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği hk.



İzleme bayrağı.

SO

şenol Orak <senolorak@gmail.com>
27.02.2020 Per 11:35



Kime:

• Siz

KULLANABİLİRSİNİZ

akif azak <akifazak@hotmail.com>, 27 Şub 2020 Per, 11:15 tarihinde şunu yazdı:
Sayın hocam merhaba,

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan Sulak'tır. Tez çalışmam yaratıcı yazma becerileri üzerinedir. Tarafınızdan geliştirilen "İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği" ni izninizle tezimde kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.

Ek-3 Araştırma İzni



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.4082
Konu : Araştırma İzni (Akif AZAK)

13/01/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24/12/2019 tarihli ve E.105951 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Akif AZAK'ın "Sekizinci Sınıf İngilizce Dersinde Yaratıcı Yazma Becerisinin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme Tekniği ile Geliştirilmesinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 10.01.2020 tarih ve E.686532 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Zekeriya MIZIRAK
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.686532
Konu: Araştırma İzni (Akif AZAK)

10.01.2020

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) 26/12/2019 tarihli ve 48178250-300-E.24113 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Akif AZAK'ın "Sekizinci Sınıf İngilizce Dersinde Yaratıcı Yazma Becerisinin Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme Tekniği İle Geliştirilmesinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı imam hatip ortaokulu ve ortaokullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (2 Sayfa)
- 2-Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği (1 Sayfa)
- 3-İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (2 Sayfa)
- 3-Okul Listesi (1 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ-1210
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks: (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile anlaşılmıştır. <https://ecirakcegi.meb.gov.tr> adresinden 4c60-49c7-3d19-af16-e58e koda ile teyit edilebilir.



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 35558626-10.06.01-E.12607291
Konu : Araştırma, Yarışma ve Sosyal
Etkinlik İzinleri

22.08.2017

GENELGE
2017/252017/...>

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki okul ve kurumlarda; kamu kurum ve kuruluşlarının, üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların yapacakları ulusal ve uluslararası araştırma faaliyetleri ile yarışma ve sosyal etkinlik izin talepleri aşağıdaki usul ve esaslara göre değerlendirilip sonuçlandırılacaktır.

1-07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 2012/13 sayılı Genelge ve diğer mevzuat çerçevesinde 1 Ağustos 2016 tarihinden önce alınmış tüm araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinleri için bu Genelge yürürlüğe girdikten sonra 1 (bir) ay içerisinde tekrar başvuru yapılması zorunludur. Başvuruda bulunmayan ya da bulunup izin için gerekli şartları taşımayanların izinleri iptal edilecektir.

2- Araştırma, veri toplama araçları, yarışma ve sosyal etkinlik başvuruları; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun olarak yapılacaktır.

3- Sadece bir ilde gerçekleştirilecek araştırma, yarışma ve sosyal etkinlikler için ilgili il millî eğitim müdürlüğüne; birden fazla ilde gerçekleştirilecekler için uygulamanın yapılacağı kurumların bağlı olduğu genel müdürlüğe, Bakanlığın birden çok birimini ilgilendiren başvurular ile uluslararası araştırma, yarışma ve sosyal etkinlikler için ise Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden müracaat edilecektir.

4- Araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinleri bir eğitim-öğretim yılına kapsayacaktır. Talep edilmesi hâlinde izinler her eğitim-öğretim yılı için uzatılabilecektir.

5- Araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izin başvuruları 15 gün içerisinde değerlendirilip sonuçlandırılacaktır. Ancak ilgili birimler ile diğer kurum ve kuruluşların görüşünün alınması gereken hâllerde süre 15 gün daha uzatılabilecektir.

6- Katılımcılardan ücret talep edilen herhangi bir araştırma, yarışma ve sosyal etkinliğe izin verilmeyecektir.

7- Sosyal sorumluluk kapsamındaki araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik başvurularına, ticari amaç güdülmemesi; kişi, kurum, kuruluş, firma, marka reklamını veya tanıtımını ön plana çıkaran ifade ve ögeler bulunmaması kaydıyla izin verilecektir.

8- Yarışma ve sosyal etkinlikler sonucu ortaya çıkan katılımcı eserlerinin telif hakkı eser sahibine aittir. Eserlerin hiçbir şekilde sahibinden izin alınmadan basım, yayım ve paylaşım yapılmayacaktır. Ancak gerekli durumlarda Bakanlık bu eserleri muvafakat almadan ve herhangi bir ücret ödmeden kullanma hakkına sahip olacaktır.

Finişiyet Mahallesi Milas Sok. No:8 06500 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: hanesav@meh.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitak.meh.gov.tr

Bilgi için: Hukuk ve Mevzuat Koord.

Telefon No: (0312) 2966452

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.tugsa.gov.tr> adresinden 6bf3-d9fa-34a3-8f28-d985 kodu ile teyit edilebilir.

9- Uluslararası araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik başvurularında yabancı dilde olan dokümanlar ilgili kişi/kurum/kuruluş tarafından Türkçe tercümesi ile birlikte yetkili birime gönderilecektir. Herhangi bir ihtilaf vukuunda tercüme metin esas alınacaktır.

10- İzin verilen araştırma, yarışma ve sosyal etkinliklerin planlanması, tanıtılması ve uygulanması esnasında öncelikle eğitim-öğretimin aksatılmamasına dikkat edilecek ve tüm etkinliklere katılım gönüllülük esasına göre sağlanacaktır.

11- İzin kapsamındaki akademik ve diğer tüm etkinliklerin denetimleri; ilgili okul, ilçe/il milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilecektir.

12- Başvurularda araştırma önerisi, veri toplama araçları, yarışma ve sosyal etkinlik belge ve materyallerinin tamamı onay makamına sunulacaktır. Onay alınan araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik faaliyetleri kapsamı dışında hiçbir uygulama ve etkinlik yapılmayacaktır.

13- İzin alınmadan veya izne aykırı olarak gerçekleştirilen araştırma, yarışma ve sosyal etkinlikler için adli ve idari yasal yollara başvurulacak; ayrıca suç teşkil eden faaliyetlere yönelik ise ilgili okul, ilçe/il milli eğitim müdürlükleri tarafından suç duyurusunda bulunulacaktır.

14-Bu Genelge'nin yayımlandığı tarihten itibaren 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 2012/13 sayılı Genelge yürürlükten kaldırılmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini önemle rica ederim.

İsmet YILMAZ
Bakan

Emniyet Mahallesi Mihal Sok. No:8 06560 Yenimahalle-ANKARA

Telefon No: (0 312) 296 94 60 Fax: (0 312) 213 61 36

E-Posta: hucny@meb.gov.tr İnternet Adresi: <http://yegitek.meb.gov.tr>

Bilgi için: Hukuk ve Mevzuat Koordinatörü

Telefon No: (0312) 2969452

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6bf3-d9fa-34a3-8f28-d985 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4. Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği

YARATICI YAZMADAN ELDE EDİLEN YAZILI ÜRÜNLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:
Sınıfı:
Numarası:

Değerlendirenin Adı Soyadı:
Değerlendirme Tarihi:

Ölçütler	Kazanılan puan				
	0	1	2	3	4
1 Yazısında farklı bir bakış ortaya koyma.					
2 Yazısında ilgi çekici örneğe yer verme .					
3 Yazısını kendi yaşamıyla ilişkilendirme.					
4 Yazısında özgün karakterlere yer verme.					
5 Yazısının alışılmışın dışında yenilikler içermesi.					
6 Yazısında bilinen bir ögeyi yeni bir biçimde ifade etme.					
7 Yazısına uygun ilgi çekici bir başlık verme.					
8 Yazısında duygularını akıcı bir şekilde ortaya koyma.					
9 Yazısında özgün benzetme/benzetmelere yer verme.					
10 Yazısında fikirlerini akıcı bir şekilde ortaya koyma.					
11 Yazısındaki örneklerde hayal gücünü yansıtmaya.					
12 Yazısının uygun uzunlukta oluşu.					
13 Yazısında özgün betimlemelere yer verme.					
14 Yazısını ayrıntılı fikirlerle zenginleştirme.					
15 Yazısında kendine özgü fikirlere yer verme.					
16 Yazısında ana fikre özgün yorumlamalarla ulaşma.					
17 Yazısında özgün anlatım biçimleri(tasvirici anlatım, masalcı anlatım , kanıtlayıcı anlatım...) kullanma.					
18 Yazısında kelimelere yeni anlamlar yükleme.					
19 Yazısında okuduğu, duyduğu ya da gördüğü bilinen bir olaya farklı bakış açıları getirme.					
20 Yazısında kendisine ilginç ve çekici gelen karakter olay yer an ve benzerine yer verme.					
21 Yazısında farklı kelimelerle anlatım dilini zenginleştirme.					
22 Yazısında özgün mizahi öğelere yer verme.					
23 Yazısında duygularına yer verme.					
24 Yazısında kendine ait bir biçim (üslup) yaratma.					
25 Yazısında geniş bir imgelem kullanma.					
TOPLAM:					

ef m ll



Ek-2: İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Kişisel Bilgi Formu

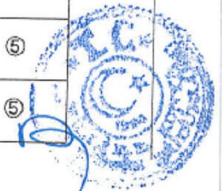
1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Başarı durumu: Takdir () Teşekkür () Takdir teşekkür almadım ()
3. Okul türü: Ortaokul () İmam hatip ortaokulu ()
4. Aile gelir durumu: Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok Kötü ()
5. Anne eğitim düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
6. Baba eğitim düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Her maddeyi cevaplarırken İngilizce dersini düşünerek cevaplamanız uygun olacaktır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.	①	②	③	④	⑤
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.	①	②	③	④	⑤
3	İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.	①	②	③	④	⑤
4	İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.	①	②	③	④	⑤
5	İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
6	İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.	①	②	③	④	⑤
7	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	①	②	③	④	⑤
8	Çalışma zamanının çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.	①	②	③	④	⑤
9	İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.	①	②	③	④	⑤
10	İngilizce derslerine karşı çok az ilgim vardır.	①	②	③	④	⑤
11	İleride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.	①	②	③	④	⑤
12	İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.	①	②	③	④	⑤
13	İngilizce dersiyile ilgili her şey ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
14	Derler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
15	İngilizce ile ilgili aktiviteler yapmaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
16	İngilizce oyunlar oynamaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤

en pl Ld



Pre and Post Test for Creative Writing

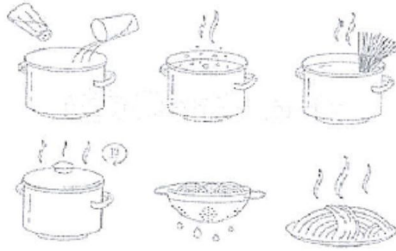
1. One of your friends recently had a birthday celebration, you intended to attend but something happened at the last minute and you were unable to go.

Write a letter to your friend. In your letter:

- apologise for not attending the birthday celebration
- explain why you could not make it
- suggest a way of making up for this

2. Describe the process of making pasta. Use the sequence connectors and linkers in your recipe; you may make use of the picture below.

PASTA COOKING PROCESS



3. Write a simple paragraph about the Internet. What are the pros and cons of the Internet? Use your ideas clearly, you may use *In my opinion, I think, I believe* etc. in your sentences.
4. Global warming affects almost all of the living in the world. Suppose that you are the authority working in a highly respected company all over the world. What will you do to stop global warming?

Note: The questions above were prepared in accordance with the aims of English Lesson Curriculum written by Ministry Of National Education, Ankara 2018.

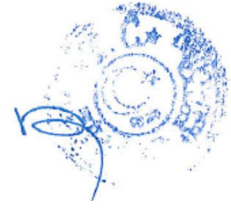
af m ll



Araştırma Yapılması Planlanan Okullar

İli	İlçesi	Adı
Konya	Meram	Meram Harmancık Toki Ziya Nur Aksun Ortaokulu
Konya	Meram	Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu
Konya	Meram	Güneydere Ortaokulu

ef M ll



Ek-4 Belirtke Tablosu

ÜNİTELER, BİLİŞSEL ALAN TAKSONOMİSİ VE KAZANIMLAR			Students will be able to write a short letter explaining.	Students will be able to write a short and simple letter apologizing for not attending the party	Students will be able to write a letter for making up the situation.	Students will be able to write a series of simple phrases	Students will be able to write a series of simple sentences by using linkers to describe a process.	Students will be able to write a letter using sentence connectors.	Students will be able to write phrases using sentence linkers.	Students will be able to write a basic paragraph to describe their internet habits.	Students will be able to write posts and comments of the Internet	Students will be able to write personal opinions for using the Internet	Students will be able to write a short and simple paragraph comparing two objects.	Students will be able to write a short and simple paragraph about reasons of natural forces	Students will be able to write a short and simple paragraph results of natural forces and disasters.	Students will be able to write a short paragraph about reasons of natural forces	Students will be able to write a simple paragraph about results of natural forces and disasters	Students will be able to produce cause and effects in his/her writings.
Friendship (Analyzing and Evaluating)	1	Accepting and Refusing	x	x														
	2	Making Simple inquiries		x														
In the kitchen (Applying and Analyzing)	3	Describing simple processes				x												
	4	Expressing preferences							x									
The Internet (Analyzing and Creating)	5	Accepting and Refusing								x								
	6	Making Excuses										x						
	7	Making comments								x								
Natural Forces (Analyzing, Evaluating and Creating)	8	Making predictions about the future														x		
	9	Giving reasons																
	10	Giving results																x

Ek-5 Uygulama Yönergesi

Zaman	Deney grubu	Kontrol grubu
Eğitim-öncesi	Ön test sınavı Tutum ölçeği uygulaması	Ön test sınavı Tutum ölçeği uygulaması
Hafta 1	SORSÖ Teknik eğitimleri	Eğitim programına göre uygulamalar/ ders kitabı
Hafta 2	SORSÖ Teknik eğitimleri SORSÖ Tekniği uygulamaları	Eğitim programına göre uygulamalar/ ders kitabı
Hafta 3	SORSÖ Teknik uygulamaları	Eğitim programına göre uygulamalar/ ders kitabı
Hafta 4	SORSÖ Teknik uygulamaları	Eğitim programına göre uygulamalar/ ders kitabı
Hafta 5	SORSÖ Teknik uygulamaları	Eğitim programına göre uygulamalar/ ders kitabı
Hafta 6	SORSÖ Teknik uygulamaları	Eğitim programına göre uygulamalar/ ders kitabı
Eğitim sonrası	Son test sınavı	Son test sınavı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Akif AZAK
Doğum Yeri ve Tarihi : KONYA/ 17/06/1984
Medeni Durumu : Evli
e-posta : akifazak@hotmail.com

Eğitim Bilgileri

İlkokul : Meram Mehmet Karacıganlar İlköğretim okulu
Ortaokul : Meram Mehmet Karacıganlar İlköğretim okulu
Lise : Konya Lisesi (Yabancı dille eğitim yapan liseler)
Lisans : Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora :

İş Deneyimi

1. Milli Eğitim Bakanlığı Meram Harmancık Toki Ziya Nur Aksun Ortaokulu
- 2.

İlgi Alanları

Eğitim
Teknoloji
Seyahat

Ödülleri

Diğer Bilgiler

Yayınları
