

**AKTİF ÖĞRENME MODELİYLE OLUŞTURULAN  
ÖĞRENME ORTAMININ ORTAOKUL  
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA  
VE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK  
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Esra GÜLEÇ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Haziran, 2014

Afyonkarahisar

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AKTİF ÖĞRENME MODELİYLE OLUŞTURULAN**  
**ÖĞRENME ORTAMININ ORTAOKUL**  
**ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA VE**  
**İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA**  
**ETKİSİ**

**Hazırlayan**  
**Esra GÜLEÇ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Mustafa ERGÜN**

**AFYONKARAHİSAR 2014**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09/06/2014

Esra GÜLEÇ

## TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

### TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

#### JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Gürbüz OCAK

: Yrd. Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

İmza  
.....  
.....  
.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Esra GÜLEÇ'in "Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı tezi, 09.06.2014 günü saat 14:00'te Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selçuk AKÇAY  
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

## ÖZET

### AKTİF ÖĞRENME MODELİYLE OLUŞTURULAN ÖĞRENME ORTAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA VE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Esra GÜLEÇ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Haziran 2014

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Bu araştırmada, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin, öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırma modeli yarı deneysel yöntem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ili Çobanlar ilçesi Zafer Ortaokulu 8/A ve 8/C sınıflarında öğrenim görmekte olan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 8/A sınıfındaki 20 öğrenci deney, 8/C sınıfındaki 20 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce akademik başarıları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan TEOG sınavı ile belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili veriler ise Ulviye Aydoslu (2005) tarafından geliştirilmiş, geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmış 30 maddeden oluşan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Kullanılan ölçeğin yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin genelinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.93, bilişsel boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.62, duyuşsal boyutunun 0.93 ve davranışsal boyutunun 0.71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla

faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucuna göre tutum ölçeği, faktör yük değerleri .318 ve .729 arasında değişen maddelerden oluşmuştur. Veri analizinde normal dağılım ve varyansların homojenliğini ölçmek amacıyla Shapiro-Wilk ve Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra parametrik testler olan t-testi, Ancova ve Korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkisi araştırılan cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından da anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Aktif öğrenme, İngilizce dersine yönelik tutum, İngilizce akademik başarı

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF LEARNING ENVIRONMENT FORMED BY ACTIVE LEARNING MODEL TO MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDES TOWARDS ENGLISH LESSON**

**Esra GÜLEÇ**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**June 2014**

**Advisor: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN**

The purpose of this study is to examine the effect of learning environment formed by active learning model to middle school students' academic success and attitudes towards English lesson. Furthermore, the effects of variables, such as gender, mother's and father's educational status to students' academic success and attitudes were examined. Research design was determined as quasi experimental study. The sample of the study is comprised of 40 students who study at 8/A and 8/C classes at Zafer Middle School, Çobanlar, Afyonkarahisar. The class 8/A with 20 students was determined as experimental group, and the class 8/C with 20 students as control group. In this study, students' academic success was determined with the TEOG exam by Educational Ministry. In order to determine students' attitudes towards English classes, The Scale of Attitudes towards English Lesson. The Scale of Attitudes towards English Lesson was developed by Ulviye Aydoslu (2005). Scale consists of 30 items and Cronbach Alpha is 0.93, dimension of cognitive 0.62,

dimension of emotional 0.93 and dimension of behavioral is 0.71. To measure construct validity, factor analysis was done. According to the results of factor analysis, the Scale of Attitudes is comprised of items of which factorial values changing between .318 and .729. In analyzing data to measure normal distribution and homogeneity of variances, Levene test, Shapiro wilk test were applied. And then parametric tests; t test, ancova and correlation analysis were used. The results show that active learning doesn't have meaningful effect on students' attitudes towards English language and academic success. Moreover variables such as gender, their parents' educational status have no meaningful effect on students' academic success and attitudes towards English lesson.

**Keywords:** Active learning, Attitudes towards English, English academic success



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM GENEL BİLGİLER

1.PROBLEM DURUMU.....	4
2.TEZİN AMACI.....	6
3.TEZİN ÖNEMİ.....	6
4.PROBLEM CÜMLESİ.....	7
5.ALT PROBLEMLER.....	7
6.HİPOTEZLER.....	7
7.SAYILTIAR.....	8
8.SINIRLILIKLAR.....	8
9.TANIMLAR.....	8

### İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. İNGİLİZCE EĞİTİMİ.....	10
1.1. DÜNYADAKİ İNGİLİZCE EĞİTİMİ .....	11
1.2. ÜLKEMİZDEKİ İNGİLİZCE EĞİTİMİ .....	13
1.3. İNGİLİZCE EĞİTİMİNDE KULLANILAN YAKLAŞIMLAR .....	17
1.3.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) .....	17
1.3.2. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach).....	19
2. AKTİF ÖĞRENME MODELİ.....	23

2.1. AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN ÖZELLİKLERİ.....	24
2.2. AKTİF ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİ .....	25
2.3. AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN YARARLARI .....	26
2.4. AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANIŞI.....	27
2.5. AKTİF ÖĞRENME MODELİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER .....	28
2.6. AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANMAMA NEDENLERİ.....	29
2.7. AKTİF ÖĞRENME İLE GELENEKSEL ÖĞRETİMİN KARŞILAŞTIRILMASI.....	30
<b>3. TUTUM.....</b>	<b>31</b>
3.1. TUTUM TANIMLARI.....	32
3.2. TUTUM BİLEŞENLERİ.....	32
3.3. TUTUM VE DAVRANIŞ .....	35
3.4. TUTUMLARIN OLUŞMASI VE DEĞİŞMESİ.....	36
3.5. TUTUMUN ÖLÇÜLMESİ .....	38
3.6. TUTUM ÖLÇEKLERİ.....	39
<b>3.6.1. Thurstone Ölçeği: Eşit Görünen Aralıklar Tekniği .....</b>	<b>39</b>
<b>3.6.2. Likert Ölçeği: Toplamalı Sıralama Tekniği .....</b>	<b>40</b>
<b>3.6.3. Guttman Ölçeği: Birikimli Ölçekleme Tekniği.....</b>	<b>41</b>
3.7. DİL EĞİTİMİNDE TUTUM GELİŞTİRME .....	41
<b>4. AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....</b>	<b>42</b>
4.1. YURT DIŞINDA YAPILAN AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	42
4.2. YURT İÇİNDE YAPILAN AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....	43
<b>5. İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR....</b>	<b>48</b>
5.1. YURTDIŞINDA YAPILAN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	48
5.2. YURT İÇİNDE YAPILAN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	50

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

<b>1. ARAŞTIRMA MODELİ.....</b>	<b>54</b>
<b>2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....</b>	<b>54</b>

3. ÖLÇME ARACI.....	56
4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	59
5. VERİLERİN ANALİZİ.....	60

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

1. AKTİF ÖĞRENME MODELİYLE OLUŞTURULAN EĞİTİM ORTAMINDA İNGİLİZCE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN(DENEY GRUBU) VE GELENEKSEL İNGİLİZCE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN(KONTROL GRUBU) İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDA ÜÇ BOYUT AÇISINDAN ANLAMLI FARKLILIK VAR MIDIR? .....	64
2. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDA ÜÇ BOYUT AÇISINDAN(BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE DAVRANIŞSAL) CİNSİYET, ANNE EĞİTİM VE BABA EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ANLAMLI FARKLILIK VAR MIDIR?.....	65
3. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDA ANLAMLI FARKLILIK VAR MIDIR? .....	68
4. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDA CİNSİYET, ANNE EĞİTİM VE BABA EĞİTİM DURUMUDEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN ANLAMLI FARKLILIK VAR MIDIR?.....	69
5. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDA ANLAMLI İLİŞKİ VAR MIDIR? .....	71
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER....	73
KAYNAKÇA.....	83
EKLER .....	95

## TABLULAR LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 1.</b> Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimsel Yaklaşımın Karşılaştırılması .....	22
<b>Tablo 2.</b> Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	55
<b>Tablo 3.</b> Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	55
<b>Tablo 4.</b> Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....	56
<b>Tablo 5.</b> İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Üç Boyuta Dağılımı.....	57
<b>Tablo 6.</b> İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları .....	59
<b>Tablo 7.</b> Kolmogorov-SmirnovveShapiro-WilkÖntest Sonuçları.....	61
<b>Tablo 8.</b> Kolmogorov-SmirnovveShapiro-WilkSontest Sonuçları.....	61
<b>Tablo 9.</b> Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	63
<b>Tablo 10.</b> Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	63
<b>Tablo 11.</b> Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....	63
<b>Tablo 12.</b> ÖntestPuan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	64
<b>Tablo 13.</b> SontestPuan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları.....	65
<b>Tablo 14.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	65
<b>Tablo 15.</b> Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	66
<b>Tablo 16.</b> Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	67
<b>Tablo 17.</b> Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Ait T Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 18.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Ait T Testi Sonuçları .....	69
<b>Tablo 19.</b> Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması .....	69
<b>Tablo 20.</b> Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Ait Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	70
<b>Tablo 21.</b> Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması .....	70

<b>Tablo 22.</b> Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Ait Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	71
<b>Tablo 23.</b> İngilizce Akademik Başarı Puanları İle Tutum Panları Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	71

## KISALTMALAR DİZİNİ

Df : Serbestlik derecesi

f : Frekans

F : Anlamlılık Düzeyi

N : Denek Sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

SD : Standart Sapma

TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

X : Aritmetik Ortalama

## GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle sınırlar ortadan kalkmış ve böylece dünyanın neresinde olursa olsun insanlar herkesi ve her şeyi takip etme imkânı bulmuşlardır. Bu imkân aynı şekilde teknolojinin gelişmesine hizmet etmiş ve bütün bu gelişmeleri yakalamanın en önemli yolu da iletişim kurmaktan geçmiştir (Ocaklı, 2008). İletişim kurma ihtiyacıyla birlikte kitle iletişim araçları da büyük bir hızla gelişmeye başlamıştır. Kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle, toplumlar teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek istemiş ve teknolojiyi yakalamaya çalışmışlardır.

Gün geçtikçe büyük ölçüde hız kazanan etkileşim ve iletişim sonucunda toplumların sadece ana dillerini kullanmaları yetersiz kalmış ve diğer toplumların dillerini öğrenmeye aynı zamanda evrensel bir dil yaratma ihtiyaç duymuşlardır. Özellikle son yıllarda, evrensel bir dil olarak yaygınlaşan İngilizceye verilen önem artmıştır (Bağçeci, 2004). Dünyanın genelinde yaşanan bu hızlı değişimler ve yaygınlaşan ortak dil diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de etkisi büyük olmuştur. Dünyada İngilizce eğitiminde başlayan gelişim süreci Türkiye’yi de etkilemiş ve İngilizceye verilen önem gün geçtikçe artmıştır.

Tüm bu gelişmelerle birlikte İngilizceyi daha iyi öğretmek ve daha etkili kullanmak amacıyla yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Geliştirilen yaklaşımlar Türkiye’deki ders programı geliştirme süreçlerinde ele alınmış ancak sadece programlarda yerini almış okullarda kullanılamamıştır.

Ülkemizde de pek çok ülkede olduğu gibi İngilizce eğitiminin neredeyse eğitimin her kademesinde verilerek yoğun bir öğrenme süreci tercih edilmiştir. Ancak bu uygulanan ya da uygulanmaya çalışılan öğrenme süreci hedeflenen İngilizce eğitiminin ihtiyaçlarını karşılayamamıştır (Demirkan, 2008). Türkiye’de yıllardır gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilmeye çalışılan İngilizce eğitimi ne yazık ki hedefine ulaşamamış; öğrenciler, beklenen seviyede İngilizce bilgisi kazanamamıştır. Bu başarısızlığın birçok sebebi olabileceği gibi İngilizce eğitiminde uygulanan yaklaşımlar üzerinde durulmaması da İngilizce eğitimini olumsuz olarak etkilemiştir. İngilizce öğretilmemesinin nedenlerini sadece fiziksel şartlara bağlanmayıp kullanılan yöntem ve tekniklerin de istenilen ve hedeflenen İngilizce

eğitimine cevap vermesi önem arz etmektedir (Güneş, 2009). Bu başarsızlıkların giderilebilmesi için öncelikle İngilizce eğitimi görsel ve işitsel zek türlerine hitap etmeli ve teknolojinin bize sunduğu araç gereçler kullanılmalıdır. İngilizce ğretmenlerinin yetiştirilme süreci gözden geçirilmeli ve gereken değişiklikler yapılmalıdır. İngilizce ğretim programında belirlenmiş olan konular daha çok günlük hayatla uyumlu olmalı ve öğrencilerin konuşma ve anlama becerilerini geliştirme odaklı olmalıdır. Son olarak İngilizce eğitiminde kullanılacak yöntem teknik ve lme değerlendirmede gerekli düzenlemeler yapılmalı ve bu düzenlemelere paralel olarak İngilizce eğitiminin tamamında bir bütünlük ve uyum sağlanmalıdır (Bağçeci, 2004). İngilizce eğitiminde yaşanan başarsızlığın birçok sebebi olabileceği gibi İngilizce eğitiminde uygulanan yaklaşımların yeterince nemslenmemesi de İngilizce eğitimi olumsuz olarak etkilemiştir. Bu başarsızlığın nedenlerini yalnızca fiziksel şartlara bağlamayıp kullanılan yöntem ve tekniklerin de hedeflenen İngilizce eğitime uygun olması önem arz etmektedir (Güneş, 2009). İngilizce eğitiminde yaşanan başarsızlığın en önemli sebeplerinden birisi kullanılan yöntem ve teknikler olarak grlmektedir. Daha çok yazma ve okuma üzerine durulan İngilizce eğitiminde yıllardır konuşma ve dinleme becerileri üzerinde yeterince durulamamıştır. Bir başka ifadeyle İngilizce kullanma değil bilme önemli olmuştur.

Ülkemizde yabancı dil eğitiminde kullanılabilcek yaklaşımlardan birisi aktif öğrenme modelidir. Geleneksel ğretim yöntemlerine tepki olarak doğan aktif öğrenme modeli, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını, aktif olmalarını, seçim ve değerlendirme yapmalarını, karar vermelerini gerektirir (Aytan, 2011). Aktif ğrenmenin en önemli şartları öğrencinin yaparak ve yaşayarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması ve sürece aktif bir şekilde dâhil edilmesidir (ınar, 2012). Aktif ğrenme, öğrenciyi pasif bir gözlemci durumundan çıkarıp öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektir. Öğrencileri, düşünmeye, araştırmaya, değerlendirmeye, eleştirmeye ve kendisiyle ilgili kararlar almaya yönlendirir. Öğrenciler diğer öğrencilerle iş birliği içinde olurlar. Öğretmen ise bu süreçte kolaylaştırıcı ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi rolindedir (Kalem & Fer, 2003). Aktif ğrenme modeli öğrencileri merkeze alan bir öğrenme modelidir. Öğrencilerin



eğitim s¼recine aktif bir Şekilde katılmasını ¼ng¼rm¼Ő ve geleneksel eğitimde yer alan ¼đrenci ¼đretmen rollerinin b¼y¼k ¼l¼de değişmesine sebep olmuştur.

¼ngilizce eğitimindeki başarısızlığın bir diğer sebebi ise ¼đrencilerin ¼ngilizce dersine ilişkin olumsuz tutum ve ¼nyargılarıdır. ¼đrencilerin ¼ngilizceye ilişkin tutumları ¼đrencilerin ¼ngilizce dersindeki başarılarında b¼y¼k ¼l¼de etkiye sahiptir. ¼ngilizce dersine ilişkin olumsuz tutum i¼inde olan ¼đrencilerin tutumları olumluya d¼n¼Őt¼r¼l¼rse, dersteki başarıları artırılabilir (Aydın & Yeşilyurt, 2009). ¼lkemizde ¼ngilizce eğitiminde kullanılan y¼ntem ve teknikler, eğitim programlarında yer alan i¼erik ve uygulanan değerlendirme sistemi ¼đrencilerin ¼ngilizceye ilişkin olumsuz tutuma sahip olmasına ya da olumsuz tutum d¼zeyinin artmasına neden olmaktadır (¼ner & Gedikoğlu, 2007).

Bu araştırmada ¼đrencilerin aktif ¼đrenme modeliyle hazırlanmış ¼đrenme ortamının ¼đrencilerin ¼ngilizce dersine y¼nelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. ¼ngilizce dersinde kullanılan y¼ntem ve tekniklerin ¼đrencilerin ¼ngilizce dersine ilişkin tutumlarında etkisi olabileceği ¼ng¼r¼lm¼Őt¼r.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. PROBLEM DURUMU

Yaşadığımız yüzyılda hızına yetişilmeyen teknolojik gelişmelerle birlikte yabancı dil eğitimi almanın önemi tartışılmaz. Özellikle evrensel bir dil ve teknolojinin de dili olan İngilizce eğitimi 21. yüzyılın olmazsa olmaz bir parçası olmuştur (Çelebi, 2006). Yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç, toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasıyla ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artmaktadır. Aynı zamanda günümüzde çağdaşlığın ölçütlerinden biride yabancı dil bilme olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde pek çok insan yabancı dil öğreniminin öneminin farkında olduğundan, kendilerinin ve çocuklarının dil öğrenimini sağlamak için ellerinden gelen her türlü çabayı göstermektedirler (Öner & Gedikoğlu, 2007). Çoğu insan neden İngilizce öğrendiğini bilmeden İngilizce öğrenmeye çalışmakta ve bunun için fırsatlar yaratmaya çalışmaktadır. Ancak gösterdikleri bu çabaya rağmen İngilizce bilgileri ve kullanımları beledikleri düzeyde değildir. Bu durumda bireysel nedenlerden ziyade toplumsal nedenlerin payı büyüktür.

Uzun yıllardır Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda çaba gösterilmektedir. Uygulanan ya da uygulanmaya çalışılan farklı yaklaşımlar maalesef ortaöğretimden yükseköğretimin sonuna kadar olan İngilizce eğitiminde istenilen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Çelebi, 2006). Araç gereç eksikliği, öğretmen ihtiyacı gibi uygun koşulların sağlandığı durumlarda bile İngilizce öğretilmediğini görebilmekteyiz. O halde İngilizce öğretilmemesinin asıl nedeninin araç gereç eksikliği, uygun koşulların sağlanamaması gibi teknik eksikliklerden ziyade; İngilizce eğitiminin asıl amacının belirlenip buna uygun bir eğitim programının hazırlanamayışı olduğu düşünülebilir. Yani her kademe için ne amaçla İngilizce eğitimi verildiği belirlenmeli buna uygun bir sınav sistemi oluşturulmalı ve son olarak da öğretmenlerin bu amaca uygun yöntem ve yaklaşım kullanmaları gerekir. Eğer bu koşullardan hepsi bir bütün olarak sağlanamazsa eksikliklerin devam etmesi muhtemeldir.

Dilbilgisi yeterliliği dil öğrenmenin önemli bir boyutu olmasına rağmen, bir dili öğrenirken dâhil edilmesi gereken her şeyi kapsamaz. Çünkü bir dilin cümle

yapısı kurallarını uygulayabilen bir kişi, anlamlı bir iletişim için dili kullanmada çok başarılı olmayabilir (Richards, 2006). Özellikle günümüzde insanlar arasındaki etkileşim arttıkça İngilizce eğitiminde iletişim üzerinde durulmasına, konuşma ve dinleme işlevlerine önem verilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Budak, 1996). İngilizce eğitimi bilgi dersinden çok beceri kazandırma dersi olmalıdır. Beceri kazandırma işi yaşantılar yoluyla yapılabileceği için öğrencilerin İngilizce eğitim sürecine aktif bir şekilde katılımı sağlanmalı ve sadece teoride değil pratikte de eğitim fırsatı verilmelidir (Güneyli, 2007). Bütün bunların yanında, oluşturulan öğrenme yaşantıları hem öğrencilere hem de gerçek hayata uygun olmalıdır. Ayrıca konuları yetiştirmeye çalışmaktan ziyade bu beceriler kazandırılması gerekir. Öğrencilerin İngilizce eğitimine daha fazla dâhil olabilmesi adına sınıf dışı etkinlikler de yapılmalıdır (Çelebi, 2006). İngilizce eğitiminin sadece alıştırma çözmekten ibaret olmadığı aynı zamanda İngilizcenin konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini kapsadığı unutulmamalı ve bu becerileri kazandıracak okul içi veya dışı ortamlar oluşturulmalıdır (Özdemir, 2006).

Aktif öğrenme modeli, diğer yöntem ve yaklaşımlardan farklı olarak dilin iletişim işlevine odaklanmıştır. Bu modele göre, iletişim kurmanın dil öğrenmenin temel amacı olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca aktif öğrenme modelini diğer yöntem ve yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliği, öğretmen ve özellikle de öğrencilere verdiği rollerdir. Geleneksel eğitimde öğretmen, sınıfın önünde duran, otorite kaynağı, bilgi aktarıcı olarak görülen, öğrenme sürecinin tüm sorumluluğunu taşıyan biriyken; aktif öğrenme modelinin uygulandığı eğitim sisteminde öğretmen, süreci kolaylaştırıcı bir rehber görevindedir (Talaz, 2013). Aktif öğrenme modelinin benimsendiği sınıflarda en önemli faktör öğrenci katılımıdır. Öğretmen ise sadece sürece rehberlik eder ve her aşamada öğrencilerle etkileşim halindedir (Çalışkan, 2005). Aktif öğrenme, öğrenciyi pasif bir gözlemci durumundan çıkarıp öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Öğrencileri, düşünmeye, araştırmaya, değerlendirmeye, eleştirmeye ve kendisiyle ilgili kararlar almaya yönlendirir. Öğrenciler diğer öğrencilerle iş birliği içinde olurlar. Öğretmen ise bu süreçte kolaylaştırıcı ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi rolündedir (Kalem & Fer, 2003). Aktif öğrenme modelinin benimsendiği sınıflarda en önemli faktör öğrenci katılımıdır. Öğretmen ise sadece sürece rehberlik eder ve her aşamada öğrencilerle

etkileşim halindedir (Çalışkan, 2005). Kazanılması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların gün geçtikçe çoğalması, öğrencinin etkin öğrenmeyi bilmesini mecburi bir hale getirmektedir (Kaya & Akçin, 2002).

Günümüzde çoğu eğitim kurumunda derslerde kullanılmayan ya da kullanılmayan bir yaklaşım olan aktif öğrenme modelinin, İngilizce eğitiminde yaygın olarak kullanılmaması ve bu durumun öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi bu araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

## **2. TEZİN AMACI**

Bu çalışmanın temel amacı; aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısını artırıp artırmayacağını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını değiştirip değiştirmeyeceğini cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından araştırmaktır.

## **3. TEZİN ÖNEMİ**

İngilizce eğitimi tüm dünyada önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de de aynı öneme sahip olmasına karşın uzun yıllardır ülkemizde verilen İngilizce eğitimi ve bu eğitimdeki eksiklikler tartışılmaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları ve ileride hayatları boyunca İngilizce dersine ilgi duymaları önemlidir. Bunun için de bu alanda farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulanarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi sağlanması gereklidir. İngilizce dersine erken yaşlarda olumlu tutumlarla başlayan öğrencilere ileriki hayatlarında da İngilizce dersi sevdirebilir. Bu nedenle bu çalışma, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamında farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve akademik başarılarının olumlu yönde geliştirilebileceğini savunması açısından önem taşımaktadır.

#### 4. PROBLEM CÜMLESİ

Aktif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?

#### 5. ALT PROBLEMLER

1. Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan eğitim ortamında İngilizce eğitimi alan öğrencilerin (deney grubu) ve geleneksel İngilizce eğitimi alan öğrencilerin (kontrol grubu) İngilizce dersine yönelik tutumları arasında üç boyut açısından anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında üç boyut açısından (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) cinsiyet, anne eğitim ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında cinsiyet, anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutumları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

#### 6. HİPOTEZLER

**H1:** Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan eğitim ortamında İngilizce eğitimi alan öğrencilerin (deney grubu) ve geleneksel İngilizce eğitimi alan öğrencilerin (kontrol grubu) İngilizce dersine yönelik tutumları arasında üç boyut açısından anlamlı farklılık vardır.

**H2:** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında üç boyut açısından (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) cinsiyet, anne eğitim ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık vardır.

**H3:** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık vardır.

**H4:** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında cinsiyet, anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık vardır.

**H5:** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutumları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki vardır.

## 7. SAYILTILAR

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Belirlenen örneklem, evreni temsil etmektedir. Belirlenen öğrenci sayısının istenilen nitelik bakımından yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Öğrencilerin tutum maddelerini yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

## 8. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Afyonkarahisar ili, Çobanlar ilçesi, Zafer Ortaokulu 8/A ve 8/C sınıflarındaki 40 öğrenci ile sınırlıdır.
- Uygulanan deneysel çalışma 6 hafta, 24 ders saati ile sınırlıdır.
- Uygulanan deneysel çalışma İngilizce dersi ilk 4 ünitedeki kazanımlarla sınırlıdır.

## 9. TANIMLAR

**Aktif Öğrenme:** Aktif öğrenme, öğrenme sürecinde, öğrencilere karar alma fırsatının sunulduğu ve öğrencilerin bilişsel becerilerini kullanmaya zorladığı bir süreçtir (Açıkgöz, 2001).

**Tutum:** Bir uyarıcıya verilen ortalama bir uyum gösteren tepkilerden elde edilen psikolojik yapı veya gizli değişkenlerdir (Pitafi & Farooq, 2012).

**Geleneksel Öğretim:** Öğretmenin önderliğinde öğrencilere düz anlatım, soru cevap gibi tek yönlü etkileşimin kullanılarak uygulanan öğretim sürecidir (Tanel & Kavcar, 2007).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve ve taranan literatür özet olarak sunulmuştur.

#### 1. İNGİLİZCE EĞİTİMİ

Yaşadığımız yüzyılda hızına yetişilmeyen teknolojik gelişmelerle birlikte yabancı dil eğitimi almanın önemi tartışılmaz. Özellikle evrensel bir dil ve teknolojinin de dili olan İngilizce eğitimi 21. yüzyılın olmazsa olmaz bir parçası olmuştur (Çelebi, 2006). Bulduğumuz çağda yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde yabancı dil bilmenin önemi gün geçtikçe artmış, böylelikle insanlar yabancı dil eğitimine daha fazla özen gösterir hale gelmişlerdir.

Hem bireysel anlamda insanların hem de toplumların dışa açılmasında, ayrıca toplumlararası bağların güçlendirilmesinde sadece kendi anadilimizi kullanmak yeterli görülmemekte ve yabancı dil öğrenme olan gereksinim kendini hissettirmektedir (Er, 2006). Yabancı dil eğitimine olan gereksinim, milletlerarası ilişkilerin artması ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak artmaktadır. Buna paralel olarak yaşadığımız çağda yabancı dil bilmek gelişmişliğin ölçütlerinden biri olarak kabul görmektedir (Öner & Gedikoğlu, 2007). Çağdaşlaşma amacıyla varılması hedeflenen uluslararası hedefi elde etmede yabancı dilin gerekliliğiyadsınamaz (İnal, 2006). Birçok açıdan değerlendirildiğinde, yabancı dil öğrenmenin çok boyutlu ve değişken bir süreç olduğu görülmektedir.

Yaşadığımız çağda İngilizce hem anadil hem de ikinci dil olarak konuşulan büyük bir dildir. Rakamsal olarak ifade edecek olursak, yaklaşık 400 milyon kişi tarafından “ana dil”, 1.400 milyar insan tarafından da “ikinci dil” olarak konuşulmaktadır. Özellikle ikinci dil olarak bu denli tercih edilmesinin pek çok tarihsel, siyasi, ekonomik ve kültürel nedenleri söz konusudur (Güneş, 2009). Yabancı dil eğitimi yalnızca dil eğitimiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda yabancı bir kültürü tanımayı, bu kültürle ilgili deneyimler kazanmayı gerektirir. Bu yönüyle



bireylere yabancı kültürleri tanıma, değerlendirme, eleştiri ve özeleştiri fırsatı sağlar (Özdemir, 2006). Buradan anlayabileceğimiz gibi yabancı dil eğitimi bireyleri birçok alanda geliştirebilmektedir.

Dil eğitimindeki daha önceki görüşler esas olarak dilbilgisi yeterliliğinde uzmanlaşmaya odaklanıyordu. Dil öğrenme otomatik davranış oluşturma süreci olarak görülüyordu. İyi davranışlar, öğrencilerin doğru cümleler kurmasını ve hata yapmamasını sağlayarak oluşturulurdu. Diyalogları ezberleyerek ve alıştırma yaparak hata yapma ihtimali azaltılırdı. Öğrenme öğretmenin kontrolü altındaydı. Son yıllarda, dil eğitimine farklı açılardan bakılmaya başlandı (Richards, 2006). Gün geçtikçe yabancı dil eğitiminin önemini kabul edenlerin sayısı artmaktadır. Buna bağlı olarak toplumda dil eğitimi alma yönünde oluşan talepte hızla artmaktadır. Bütün bu taleplere rağmen, yabancı dil eğitiminin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yabancı dil eğitimi sürekli olarak üzerinde konuşulan, kararlar alınan ve karar değiştirilen bir başka deyişle geliştirilmeye çalışılan bir konu olarak hayatımızda yer etmektedir (Bağçeci, 2004). Özellikle son yıllarda ikinci dil eğitiminin süreci konusundaki anlayışımız büyük ölçüde değişmekte ve iletişimsel dil eğitimi benimsenmeye çalışılmakta bunun için çalışmalar yapılmaktadır. Ancak yapılan bu değişikliklerin ne dereceye kadar uygulanabildiği hala büyük bir tartışma konusudur.

## 1. 1. DÜNYADAKİ İNGİLİZCE EĞİTİMİ

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle sınırlar ortadan kalkmış ve böylece dünyanın neresinde olursa olsun insanlar herkesi ve her şeyi takip etme imkânı bulmuşlardır. Bu imkân aynı şekilde teknolojinin gelişmesine hizmet etmiş ve bütün bu gelişmeleri yakalamanın ilk şartı da yabancı dil eğitimi olmuştur (Ocaklı, 2008). Bu gelişimin temellerine baktığımızda;

*“Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'ndan sonra gücünü yitiren Britanya İmparatorluğu'nun görevini devralacak olan ABD'nin dilinin de İngilizce olması, İngilizcenin kullanımını ve yayılımını hızlandırmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası yıpranan İngiltere'nin yerini 20.yy.da Amerika doldururken, bilgiye ulaşımın ise tek bir*

*yolu vardı: İngilizce. İngilizce, bu tarihsel gelişmelerin sonucunda uluslararası ilişkiler, medya (reklamcılık, radyo yayınları, filmler, pop müzik) eğitim, uluslararası taşıma, güvenlik ve iletişim yoluyla yayılmıştır (Güneş, 2009).”*

Sadece eğitim, iletişimle kalmamış bunun yanında Amerikan kültürünün diğer öğeleri olan televizyon, sinema, müzik, spor gibi alanlar da İngilizcenin yayılmasında etkili olmuştur. Böylece oluşan bu kültürel etkilenmeden Türkiye de nasibini almıştır. Özellikle ülkemizde artan İngilizce eğitimi bu etkilenmenin en önemli örneklerindedir. Sonuç olarak küreselleşmeye başlayan dünyanın bir düzeni, hayat tarzı ve ortak bir dili oluşmuştur.

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından, dünyada yaşanan değişiklikler belirli alanlarda sınırlı kalmamış; eğitim alanında da birtakım değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklerden yabancı dil eğitimi de önemli ölçüde etkilenmiştir. Yabancı dil eğitimine verilen önem artmış; yabancı dil eğitimi almak isteyen kişilerin sayısı artmıştır. Bunun yanında Avrupa Konseyi de yabancı dil eğitimi ile ilgili çalışmaları desteklemiştir (Peçenek, 1997). Ayrıca NATO, UNESCO, UN gibi uluslararası kuruluşlar ortak bir dilerayışınıgereklemiştir. Özellikle bu kuruluşların düzenledikleri toplantılarda farklı ülkelerden gelen katılımcılar ortak bir dil varlığını ihtiyaçduymuşlardır (Güneş, 2009).

Geçmişten günümüze, özellikle Batı dünyasında, yabancı dil eğitimi üzerinde önemle durulmuş ve bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Peçenek, 1997). Özellikle son yıllarda iletişim ve teknoloji alanında yaşanan değişimler İngilizce eğitimi üzerinde önemli bir etki yaratmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda bilim alanında da ortak bir dile ihtiyaç duyulmuştur. Ve bu ortak dil İngilizce olmuştur. Ortak bir dil oluşturulduktan sonra bu dil için verilen eğitime odaklanılmıştır. Program geliştirme uzmanları ilk olarak İngilizce eğitimini genel amaçlar için hazırlamış ancak daha sonra İngilizce eğitiminin daha özel amaçlar doğrultusunda verilmesi ve buna uygun olarak bir program hazırlanması üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda birçok ülkede İngilizce eğitiminin temel amacı İngilizceyi kullanmak olmuştur (Arslan & Akbarov, 2012).

## 1. 2. ÜLKEMİZDEKİ İNGİLİZCE EĞİTİMİ

Türklerin ilk yabancı dil eğitimi Osmanlı Devleti'nin yükselme ve zirve dönemlerinde öğretilen Arapçaydı. Buna ek olarak duraklama ve gerileme döneminde, Batı dillerinden birisini de öğrenme mecburiyeti ortaya çıktı. Bu amaçla ilk öğretilen Batı dili olan Fransızca açılan modern okullarda öğretilmeye başlandı (Özkan, 2010). İlk öğretilen batı dili Fransızcadır. Ancak bunun öncesinde Arapça ve Farsça eğitimi, medreselerde öğretim dilinin Arapça olması ve özellikle bu alanda yapılan çeviri çalışmalarının yapılmış olması Türklerin yabancı dil eğitimine alışkın olduğunu göstermektedir (Balcı, 2008). Uzun yıllardır Türkiye'de yabancı dil eğitimi konusunda çaba gösterilmektedir. Uygulanan ya da uygulanmaya çalışılan farklı yaklaşımlar maalesef ortaöğretimden yükseköğretimin sonuna kadar olan İngilizce eğitiminde istenilen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Çelebi, 2006). Bu başarısızlığın nedenleri olarak bu tarihe kadar gerçekleştirilen eğitim politikaları, sürekli olmayan eğitim programları ve uygulamalar gösterilebilir.

Osmanlı devletinde, yabancı dil eğitiminin dilbilgisi çeviri yöntemi temelli olmasından dolayı öğrencilerin yazı eğitimine önem verilmiştir. Ancak Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra, yabancı dil eğitiminde birtakım değişiklikler meydana geldi. Türkçedeki okuma ve yazma farklılıkları ortadan kaldırıldı ve bu sayede yabancı dil eğitimi kolaylaştırıldı (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012). Ortaokullarda belirli sayıda ders saati İngilizce dersine ayrıldı. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda ortaokullarda, Fransızca ve Almanca, İngilizceden daha ön plandaydı; ancak İkinci Dünya Savaşından sonra İngilizceye gösterilen ilgi arttı. Savaştan sonrabu ilginin artmasına neden olanbirtakımsosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve siyasi gelişmeler Türkiye'yi de etkiledi (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012). Bu gelişmelerle birlikte Türkiye'de İngilizce eğitim sisteminde birçok değişiklik yaşandı. Uygulanan eğitim programları, İngilizce ders saatleri, İngilizce öğrenme amacının bu değişikliklerden bazıları olduğu düşünülebilir.

1960'lı yılların sonlarında öne çıkan bir yaklaşım olan dilbilgisi çeviri yöntemi, 1980'li yıllara kadar öğretmen merkezli olarak uygulanmaya devam etmiştir. Bu yaklaşıma göre asıl odak noktası dilbilgisi ve kelimedeydi. Öğrencilere

dilbilgisiyle ilgili ayrıntılı kurallar ve formüller veriliyordu (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012). Dilbilgisi çeviri yönteminin, her ne kadar İngilizce eğitiminde başarısız olduğu düşünülse de halen kullanılmaya devam edildiği görülebilir.

1960'lı yıllarda yapılan her öğrencinin yabancı dil öğrenmesi için bir uygulama başlatılmıştır. Ancak bu uygulama öğrenci sayısının artması ve okul sayısının artmaması nedeniyle olumlu bir sonuç alınamamıştır. Sınıfların kalabalıklaşmasıyla birlikte eğitimin kalitesi azalmıştır (Özdemir, 2006). Bunun sonucunda uygulamada yapılan değişikliklerin sınıflardaki öğrenci sayısını azaltmaya yönelik değişiklikler olmadığı görülmektedir. Artan öğrenci sayısı öğretmen açığını da beraberinde getirmiştir.

Bununla birlikte yapılan diğer uygulamalar da öğretmen açığını azaltmak yerine daha da artırmıştır. 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren İngilizce derslerinin başlama kademesi ortaöğretimden ilköğretime çekilmiştir. Ortaya çıkan İngilizce öğretmeni açığı ise kısa dönemli hizmet içi eğitim ve sertifika yoluyla kapatılmaya çalışılmış ancak bu uğraşta İngilizce eğitiminin verimini artırmaya yetmemiştir (Çetintaş, 2010). Artan öğrenci sayısına karşılık öğretmen sayısının artmaması, her branşta karşılaşılabilecek tehlikeli bir durumdur. Öğrenci sayısındaki artış öngörülüp Eğitim Fakültelerinde buna bağlı bir önlem alındığı takdirde öğretmen açığının olmayabilir ya da daha az olabilir. Öğretmen açığının olmamasının yanında, öğretmen adaylarının eğitim politikaları ve sınıf gerçeği arasında oluşan boşluğu kapatabilecek düzeyde yetenekli ve iyi eğitilmiş olması gerekir. Ancak Türkiye'deki İngilizce eğitiminin bugünkü ve gelecekteki durumunu sadece öğretmenler değil; eğitim programları, kitaplar, öğretim yöntemleri ve yaklaşımları da önemli bir etkiye sahiptir (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012).

Bir başka deyişle ifade edecek olursak, Türkiye'deki İngilizce eğitiminin en önemli problemlerinden birisi süreklilik ilkesinin göz önünde bulundurulmayışıdır. Gerekli altyapı oluşturulmadan alınan kararlar ve bu kararların aynı hızda uygulamaya konulması bunun en güzel örneklerindedir (Çetintaş, 2010). Her kademe verilen İngilizce eğitiminin birbirini desteklemesi ve takip etmesi, yani üstüne katarak ilerlemesi gerekmektedir. Yani verilen eğitimin her kademe

birbirini tamamlaması gerekir. Süreklilik ilkesi İngilizce eğitiminin başarısız olma nedenlerinden sadece birisidir. Bu ilkenin sağlanması için ise;

*“İlköğretim ile ortaöğretim öğretmenleri arasında iletişim ve diyalog güçlendirilmeli, öğretmenler arası işbirliği hizmet içi eğitim ile pekiştirmelidir. Ortaöğretim programları ve ders kitapları süreklilik esasına göre yeniden düzenlenmelidir. Yabancı dil öğretiminde sürekliliği sağlamada yardımcı bir belge olan Dil pasaportu yaygınlaştırılmalı ve ivedilikle tüm ilköğretim kurumlarında uygulanmalıdır (Çetintaş, 2010).”*

Türkiye’de İngilizce eğitimi, alınan kararlara, yapılan uygulamalara ve harcanan zamana rağmen hala çözülemeyen bir problem olarak varlığını sürdürmektedir. Bu sorunun temelinde;

*“Genel anlamda artan talep karşısında giderilemeyen nitelikli İngilizce öğretmeni açığı, bu açığı kapatmak adına girişilen bir takım geçici ve zaman kaybindan öteye gitmeyen önlemler, gerekli fiziksel şartların hazırlanamaması ve araç-gereç ihtiyacının yeterli derecede karşılanamaması gibi aksaklıklar yatmaktadır (Güneş, 2009).”*

Bütün bu eksikliklere rağmen, İngilizce eğitiminin temel problemi olarak görülen bu eksikliklerin giderildiği, İngilizce eğitimi için uygun koşulların sağlandığı durumlarda da hala İngilizce öğretilmediğini görebilmekteyiz. O halde İngilizce öğretilmemesinin asıl nedeninin araç gereç eksikliği, uygun koşulların sağlanamaması gibi teknik eksikliklerden ziyade; İngilizce eğitiminin asıl amacının belirlenip buna uygun bir eğitim programının hazırlanamayışı olduğu düşünülebilir. Yani her kademe için ne amaçla İngilizce eğitimi verildiği belirlenmeli buna uygun bir sınav sistemi oluşturulmalı ve son olarak da öğretmenlerin bu amaca uygun yöntem ve yaklaşım kullanmaları gerekir. Eğer bu koşullardan hepsi bir bütün olarak sağlanamazsa eksikliklerin devam etmesi beklenebilir.

Bunların yanında, İngilizce eğitiminde uygulanan yaklaşımlar üzerinde durulmaması da İngilizce eğitimini olumsuz olarak etkilemiştir. İngilizce öğretilmemesinin nedenlerini sadece fiziksel şartlara bağlanmayıp kullanılan yöntem ve tekniklerin de istenilen ve hedeflenen İngilizce eğitimine cevap vermesi önem arz etmektedir (Güneş, 2009). Sözü geçen tüm bu uygulama hatalarına ek olarak, İngilizce öğretme anlayışımız ve öğretim amacımız da İngilizce eğitimimizi etkilemektedir.

İngilizce, bilgi kaynaklarını kullanmamızı sağlayacak bir araç gibi değil; herkesin öğrenmesi gerektiği için öğrenilmektedir. Birçok insan İngilizce öğrenme sebebini bilmemektedir. İnsanlar İngilizceyi özgeçmişlerinde olumlu bir madde olması için değil, belirli hedefler için öğrenmelidirler (Özdemir, 2006). Dünyanın çoğu bölgesindeki gibi Türkiye’de, İngilizce, dil öğrenmenin iyi bir şey olduğu, gelecekte büyük yararlar sağlayacağı ya da *bir dil bir insan* düşüncesiyle, genel bir amaç doğrultusunda öğretilir (Arslan & Akbarov, 2012). Tüm bu sorunlardan başka İngilizce eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken bir problem daha vardır. İngilizcenin eğitim sistemimizin neresinde ve ne kadar yer alması gerektiğine halen karar verilemediği görülmektedir.

Türkiye’nin İngilizceyi kendi dil sistemine ne derece katması gerektiği sorusu, bir süredir hem akademik hem popüler bir tartışma konusu olmuştur. Bir taraftan var olan Türk kültürünü, dilini ve kimliğini koruma ve teşvik etme ihtiyacı, diğer taraftan ekonomik gelişme ve Batıyla uluslararası bütünleşme arzusu var olmuştur (Zok, 2010).

Günümüze kadar değişen ve gelişen şartlar sayesinde İngilizce eğitiminin önemi artmış ve İngilizce eğitimi konusunda oldukça fazla çalışmalar yapılmıştır. Gelişmiş ülkelerde İngilizce eğitiminde uygulanan yaklaşım ve yöntemler Türkiye’deki İngilizce eğitim programlarını da etkilemiştir (Peçenek, 1997). Dolayısıyla Türkiye’de yabancı dil öğretim programları dönemsel olarak değişiklik göstermiş ve bu programlara bağlı olarak ta kullanılan yöntem teknikler ve ders araçları da farklılaşması gerekmiştir. Bu farklılaşmaların nedeninin öğretim programlarını derinden etkileyen yaklaşım ve yöntemlerin olduğu söylenebilir.

### 1. 3. İNGİLİZCE EĞİTİMİNDE KULLANILAN YAKLAŞIMLAR

İngilizce eğitiminde öğretmen, araç-gereç ve fiziksel şartlarıyanındasınıfta kullanılan yöntemler de büyük öneme sahiptir. İngilizce eğitiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler farklı zamanlardafarklı etkenler sonucunda ortaya çıkmıştır (Güneş, 2009). Dilbilgisi çeviri yöntemi (Grammar Translation Method), düzvarım yöntemi (Direct Method), kulak-dil alışkanlığı yöntemi (Audio lingual Method), sessiz yöntem (Silent Way) ve iletişimsel yaklaşım (Communicative Approach) ortaya çıkan yöntem ve yaklaşımlardan bazılarıdır.

Geçmişten günümüze, teknolojik gelişmelerin İngilizce eğitimindeki çalışmaları artırdığı ve bunun sonucunda da yeni yaklaşımlar geliştirilmesine olanak sağladığı bilinmektedir (Budak, 1996). 1950'li yıllara kadar geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmış; ancak daha sonra farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır (Gömleksiz, 2000). Ortaya çıkan yeni yöntem ve yaklaşımlar belli bir zaman kullanılmış daha sonra yerini yeni yöntemlere bırakmıştır. Ancak bazı yaklaşımlar ve yöntemler kullanılmaya devam etmiş ve yeni yaklaşımlar oluşsa bile tamamen bırakılmamıştır. Bu bölümde İngilizce eğitimde yaygın olarak kullanılan iki yaklaşım üzerinde durulacaktır. Birincisi geleneksel eğitim anlayışının temsilcisi olan Dilbilgisi çeviri yöntemi (Grammar Translation Method) diğeri ise yapılandırmacılığın temsilcisi olan İletişimsel yaklaşım (Communicative Approach) dır.

#### **1.3.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)**

Latince ve Eski Yunancanın öğretiminde kullanılmış olan dilbilgisi çeviri yöntemi 20. Yüzyılı ortalarına kadar kullanılmıştır. Dilbilgisi çeviri yöntemi bir öğrenme kuramına dayanarak geliştirilmemiştir (Gömleksiz, 2000). Dilbilgisi çeviri yönteminde dilin kuralları önemlidir. Tamamen dilbilgisi kuralları öğretilen bu yöntemde asıl amaç ana dilden hedef dile veya hedef dilden ana dile çeviri yapmaktır. Telaffuza neredeyse hiç önem verilmez. Okuma ve yazma eğitimi konuşma eğitiminden çok daha önemlidir (Temizöz, 2008). Dilbilgisi çeviri yönteminde sınıf her zaman öğretmen merkezlidir denebilir. Bu durumda öğrenciler pasif bir rol üstlenmiş olurlar.

Genel özelliklerinden söz edecek olursak, dilbilgisi çeviri yönteminin temel ilkeleri şunlardır (Larsen-Freeman, 2003):

1. Yabancı dil öğrenmenin temel amacı o dilde yazılmış kaynakları okuyabilmektir. Yazma dili konuşma dilinden üstündür. Öğrencilerin hedef kültürü öğrenmesi edebiyat ve güzel sanatlarla kısıtlıdır.
2. Öğrencilerin en önemli amacı bir dilden diğerine çeviri yapabilmektir. Eğer çeviri yapabilirlerse başarılı dil öğrencileri olarak kabul edilirler.
3. Hedef dilde iletişim kurmak yabancı dil eğitiminin bir amacı değildir.
4. Geliştirilmesi gereken asıl beceriler okuma ve yazmadır. Konuşma ve dinlemeye çok az özen gösterilirken, telaffuza hiç gösterilmez.
5. Öğretmen sınıftaki otoritedir. Öğrencilerin doğru cevap vermesi çok önemlidir.
6. Anadilde, hedef dildeki bütün kelimelerin karşılığını bulmak olasıdır.
7. Öğrenme, ana dil ve hedef dil arasındaki benzerliklere dikkat çekilerek kolaylaştırılır.
8. Öğrencilerin hedef dilin yapısını öğrenmesi önemlidir.
9. Dil öğrenme iyi bir zihinsel alıştırmaya olanak sağlar.
10. Öğrenciler hedef dildeki dilbilgisi kuralları konusunda bilinçli olmalıdır.
11. Mümkün oldukça, fiil çekimleri ya da diğer dilbilgisi kuralları ezberlenmelidir.

Dilbilgisi çeviri yönteminde kullanılan araç gereç sayısı fazla değildir. En çok kullanılan araç, hedefdilde yazılmış temel eserlerdir. Okunacak eserler öğretmenler tarafından belirlenir. Öğrencilerden gerekli kelime haznesini ve dilbilgisi kurallarını öğrenmeleri ve bu sayede eserleri çevirmeleri beklenir. Sınıfta kullanılan dil her zaman anadildir (Temizöz, 2008). Yazılı metnin çevrilmesi, okuduğunu anlama, soruları cevaplama, boşlukları doldurma, ezberleme, kelimeleri cümle içinde kullanma ve kompozisyon yazma dilbilgisi çeviri yönteminde kullanılan tekniklerdir (Larsen-Freeman, 2003). Dilbilgisi çeviri yönteminin dersin işlenişinde kullanılan teknikler ve araç gereçler bakımından çok geniş bir alanı kapsamadığı görülmektedir.



Kullanılan teknikler, araç ve gereçler hedef dilde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığı söylenebilir.

Sonuç olarak ülkemizde daha çok öğretmen merkezli bir sistem olan, geleneksel İngilizce eğitimi yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Geleneksel eğitimin öğrencileri ezbere alıştırmaya, merak duygusunu azaltmaya, sorgulamadan kabul etme gibi olumsuz etkileri söz konusudur (Kalem & Fer, 2003). Dilbilgisi çeviri yöntemi ezbere dayalı bir eğitim olup sadece okuma ve yazma becerilerine odaklanmaktadır. Ayrıca farklı yeteneklerdeki öğrencilere önem vermediği için öğrencilerin ilgisini çekememekte ve dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır (Temizöz, 2008). Ancak günümüzde İngilizce öğrenmenin temel amacı iletişim kurmaktır. Ancak bu yöntem dilin iletişim kurma yönünü önemsememiştir. Dilbilgisi çeviri yönteminde var olan bu eksiklikler nedeniyle dünyada bu yöntem dışında birçok yaklaşım geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

### **1.3.2. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)**

Dünyada eğitimin kalitesi arttıkça, yabancı dil eğitiminde karşılaşılan zorluklar da artmıştır. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Dil-Duy-Söyle Yöntemi ve Doğrudan Yöntem gibi 1960'ların en gözde yabancı dil öğretim yöntemleri, dil yapıları ve kuralları yoluyla, dil yapılarını ezberlemeye dayalı olarak dilbilgisi hâkimiyetini geliştirirken yabancı dil öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmekte eksik kaldılar. Bu nedenle, sadece öğretmen-merkezli olmak yerine öğrenci inisiyatifine ve etkileşimine daha çok önem veren, öğrencilerin hedef dilde doğru, akıcı ve etkin bir şekilde iletişim kurmayı öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir yaklaşıma ihtiyaç vardı. Çok uzun süredir beklenen ve 1960'ların sonlarında ortaya çıkan bu yaklaşımın adı İletişimsel Yaklaşım (İY)'dir (Demirezen, 2011). Günümüzde insanlar arasındaki etkileşim arttıkça İngilizce eğitiminde iletişim üzerinde durulmasına ve konuşma ve dinleme işlevlerine önem verilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Budak, 1996). Değişen koşullarla birlikte bilgiyi merak eden, ulaşabilen ve kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaya başlamıştır. Bilginin kullanılarak daha kalıcı olacağı düşüncesiyle birlikte öğrencilerin eğitim sürecinde daha aktif olarak öğrendikleri bilgileri kullanmaları gerekmektedir. Bu kapsamda

İngilizce eğitimi de İngilizceyi sadece öğrenerek değil bütün becerileri kapsayacak şekilde kullanarak gerçekleştirilmelidir (Kalem & Fer, 2003). İletişimsel yaklaşımda diğer yöntem ve yaklaşımlardan farklı olarak dilin iletişim işlevi üzerinde durulmuştur. İletişim kurmanın dil öğrenmenin temel amacı olarak görüldüğü söylenebilir.

Dilbilgisi yeterliliği dil öğrenmenin önemli bir boyutu olmasına rağmen, bir dili öğrenirken dâhil edilmesi gereken her şeyi kapsamaz. Çünkü bir dilin cümle yapısı kurallarını uygulayabilen bir kişi, anlamlı bir iletişim için dili kullanmada çok başarılı olmayabilir (Richards, 2006). İletişimci dil eğitiminde dil, insanlar arasındaki iletişim aracı olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda dil eğitim uzmanları, dilin işlevsel ve iletişimsel tarafının dil eğitimindeki önemi üzerinde durmuşlar ve dil görüşlerini toplum dilbilim çalışmalarıyla uzlaştırmışlardır (Peçenek, 1997). Bu nedenle sadece dilbilgisi yeterliliğinin dil eğitiminin tamamını kapsamadığı, diğer alanlardaki özellikle dili kullanmadaki yeterlilikleri de kapsamı gerektiği söylenebilir.

İletişimsel yeterlilik dilin aşağıdaki alanlarını kapsar (Richards, 2006):

1. Birtakım farklı amaç ve işlev için dilin nasıl kullanılacağını bilmek
2. Ortama ve katılımcılara göre dil kullanımımızın nasıl değişeceğini bilmek (örneğin; ne zaman resmi ve resmîyet dışı konuşma yapacağımızı ya da konuşma dilinin aksine yazı dilini ne zaman doğru bir şekilde kullanacağımızı bilmek)
3. Farklı türdeki metinleri nasıl oluşturacağımızı ve anlayacağımızı bilmek (örneğin; öyküler, raporlar, görüşmeler, diyaloglar)
4. Sınırlı dilbilgimize rağmen iletişimi nasıl devam ettireceğimizi bilmek (örneğin; farklı iletişim stratejilerini kullanarak)

İletişimci yaklaşımın genel özelliklerine bakıldığında, kullanılacak en uygun yöntem ve tekniklerin tartışma, drama ve rol yapma, benzetim ve iletişim oyunları olduğu görülmektedir (Temizöz, 2008). Bu teknikleri göz önüne aldığımızda iletişimsel yaklaşımda öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki yerinin ve görevlerinin değiştiği söylenebilir.

Öğrenciler artık bireysellikten ziyade işbirlikçi yaklaşıma dayalı sınıf içi etkinliklere katılır. Öğrenciler, grup çalışması ya da eşli çalışmalarda bir model olarak öğretmene güvenmekten ziyade akranlarıyla iletişim kurar. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu büyük ölçüde almaları beklenir. Ve öğretmenler artık kolaylaştırıcı ve izleyici roller üstlenmişlerdir. Doğru konuşma ve yazma için ve esas sorumluluğu öğrencilere hatasız cümle kurdurma olan bir model olmaktan çok, öğrenenler, öğrenci hatalarına ve dil öğrenimini kolaylaştırıcı rollerine farklı bakış açıları geliştirirler (Richards, 2006). Kullanılan etkinliklerde, öğretmen iyi bir gözlemci olmalı ve sürekli öğrencilere karışmamalıdır. Aksi durumda; öğrencilerin aktif bir şekilde etkinliklere katılması ve iletişim kurmaları engellenmiş olur. Etkinlikler esnasında öğretmen sadece gözlemci değil aynı zamanda katılımcı olmalıdır. Ayrıca öğrenciler arasında ve sınıf içindeki iletişim sürecini kolaylaştırmalıdır (Temizöz, 2008). Açıklamalardan yola çıkarak öğretmenin sınıf içindeki egemen ve otoriter rolü azaltılarak katılımcı ve öğrencilere rehber rolü artırıldığı söylenebilir. İletişimsel yaklaşımda öğretmen ve öğrencilerin rolleri ve kullanılan araç gereçler bizi aşağıda yer şu ilkelere götürmektedir.

İletişimci yaklaşımın ilkelerinden bazıları şunlardır (Larsen-Freeman, 2003):

1. Öğrencilerle ve öğrenciler arasında bir yakınlık oluşturmak önemlidir.
2. Dil iletişim kurmak içindir.
3. Öğrenciler bir etkinliğin sınırlarını bildikleri zaman kendilerini daha fazla güvende hissederler. Güvende hissettikleri zaman daha rahat öğrenirler.
4. Öğretmenler, öğrencilerin güven duygusuna duyarlı olmalı ve başarılı olmak için neye ihtiyaçları varsa sadece onu vermelidirler.
5. Öğretmenler ve öğrenciler duygularıyla birlikte bütün olarak bir insandır.
6. Öğretmen onaylayıcı bir atmosfer oluşturur.
7. Öğretmen öğrencilere danışmanlık yapar. Tavsiye vermez ancak onları gerçekten dinlediğini ve ne söylemek istediklerini anladığını gösterir.
8. Anadil anlamı netleştirmek için, bilinenden bilinmeyene bir köprü oluşturmak için kullanılır.

9. Öğretmenler etkinlikleri net bir şekilde ve en uygun haliyle oluşturma sorumluluğunu almalıdır.
10. Öğretmenler, öğrencilerin girişimciğini ve bağımsızlığını cesaretlendirir.
11. Öğrenmenin ilk aşamaları kolaylaştırılır.
12. Yarışmaktan çok işbirliği ruhu oluşturulur. Sınıftaki öğrenciler arasında topluluk ruhu yaratmak güven ortamı oluşturur.

İletişimsel yaklaşımın ilkelerinden de anlaşıldığı üzere birçok açıdan özellikle dilbilgisi çeviri yönteminden farklı olduğu söylenebilir. Bu farklılığın kaynağı sadece dil öğrenmenin amacı değil, kullanılan yöntem ve teknikler, araç gereçler gibi özellikler bakımından da farklılaşmaktadır.

**Tablo 1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimsel Yaklaşımın Karşılaştırılması**

<b>Nitelikler Yöntemler</b>	<b>Dilbilgisi çeviri yöntemi</b>	<b>İletişimsel yaklaşım</b>
<b>Olası ilgili felsefe</b>	İdealizm	Pragmatizm
<b>Olası eğitim akımı</b>	Daimici (esasici)	İlerlemecilik
<b>Olası öğrenme kuramı</b>	-	Bilişsel
<b>Olası temel hedef</b>	Okuduğunu anlama becerisi	İletişim becerisi
<b>Olası program yaklaşımı</b>	Konu alanı	Etkinlik ilkesine dayalı
<b>Merkeze alınan faktör</b>	Konu ve öğretmen	Öğrenci
<b>Olası öğretme stratejisi</b>	Sunuş yolu (öğretmen merkezli)	Buluş yolu (öğrenci merkezli)
<b>Olası ders akış planı işlem basamakları</b>	1. okuma 2. açıklama 3. ezberleme 4. çeviri 5. metin inceleme 6. yazılı mekanik alıştırmalar (dil kuralları)	1. sunu 2. açıklama 3. yeniden kullanma (dil işlevleri) 4. grup çalışmaları 5. dramatisasyon 6. rol yapma/drama
<b>Öğretim dili</b>	Anadil	Erek dil (gerektiği zaman ana dil)
<b>Temel araç</b>	Ders kitabı	Özgün (Authentique) ders araç gereçleri Ders kitabı Teknolojik aygıtlar

Kaynak: Budak, 1996.

Sonuç olarak iletişimsel yaklaşımın temel amacı öğrencilerin hedef dilin dilbilgisi kurallarını öğrenmeleri değil o dilde iletişim kurmalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Sınıflarında iletişimsel yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin asıl amacının öğrencilerin dilbilgisi kurallarını öğrenmesi değil dili etkili bir şekilde kullanması olduğu söylenebilir.

## 2. AKTİF ÖĞRENME MODELİ

Geçmişten günümüze öğrenme ve öğretme kavramları konusunda pek çok değişim yaşanmıştır. Yapılandırmacı eğitimin ortaya çıkması ve uygulanmasıyla birlikte, bireysel farklılıklar önem kazanmış ve bilginin alınmasından işlenmesine kadar öğrenmenin her aşamasında farklılıklar olduğu kabul edilmiştir (Veznedaroğlu & Özgür, 2005). Bireysel farklılıklarla birlikte, eğitimde ezbercilik önemini kaybetmiş; öğrenme ortamları öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Çınar, 2012). Yapılan bu değişiklikler yabancı dil eğitimine de yansımıştır. Sadece dilbilgisi kuralları öğretilmesi hedeflenen İngilizce eğitiminde iletişim kurmak ve dili kullanmak temel hedef olmuştur. Ayrıca bütün dersler de olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de eğitimin merkezine öğrencinin alındığı ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu eğitim ortamları oluşturulması hedeflenmiştir. Ancak tüm bu planların bütün eğitim kurumlarında düzenli ve planlı bir şekilde hayata geçirilip geçirilmediği kuşkuludur. Yapılması planlanan değişikliklerin sadece kâğıt üzerinde kaldığı düşünülmektedir.

Geçmişte, dil öğretimi süresince, odak noktası öğrenci değil, öğretmendi. Bugün ise bütün ilgi öğrenci ihtiyaçları adı altında öğrenciler üzerine kaymıştır. İngilizce eğitiminin her seviyesinde, ilköğretimden yükseköğretime kadar, öğrenci eğitimin merkezindedir (Arslan & Akbarov, 2012). Öğrencinin merkeze alınmasıyla birlikte ortaya çıkan öğrenen özerkliği kavramı ise öğrencilerin kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olması anlamına gelmektedir. İngilizce eğitiminde, öğrencilerin eğitim sürecinin başından sonuna bütün aşamalarına aktif bir şekilde katılmaları öğrencilerde öğrenen özerkliğinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu gelişmede öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmesine katkı sağlayacaktır (Gömleksiz & Bozpolat, 2012). Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle birlikte

öğrencilerin eğitimde üstlendikleri rol değişmekte artık öğrencilerden kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin rollerinde yaşanan bu değişim öğretmenlerden beklenen sorumluluğu da artırmıştır. Öğretmenlerden öğrencilerin eğitim sürecinde daha etkin olmaları konusunda rehberlik etmeleri beklenmektedir.

Öğrenme ve öğretme kavramları ile ilgili literatür tarandığında, aktif öğrenme ile ilgili ortak bir tanımın yapılamadığı görülmektedir. İngilizce karşılığı '*activelearning*' olan '*aktif öğrenme*' ya da '*etkin öğrenme*' hakkında birçok farklı tanım yapılmıştır. Genel anlamda, öğrencilerin öğrenme sürecinde analiz, sentez ve değerlendirme yaparak, kendilerine ait davranış geliştirmeleri anlamına gelmektedir (Aydede & Matyar, 2009). Aktif öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı, öğrenme sürecinin her aşamasında aktif olduğu, süreç boyunca alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ve süreç sonunda etkili öğrenmelerin gerçekleştiği bir öğrenme modelidir (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil, & Doymuş, 2005).

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere aktif öğrenmenin en önemli şartları öğrencinin yaparak ve yaşayarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması ve sürece aktif bir şekilde dâhil edilmesidir (Çınar, 2012). Kazanılması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların gün geçtikçe çoğalması, öğrencinin etkin öğrenmeyi bilmesini mecburi bir hale getirmektedir (Kaya & Akçin, 2002).

## 2. 1. AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN ÖZELLİKLERİ

Aktif öğrenme eğitimin her aşamasında kullanılacak bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci merkeze alındığı ve bireysel farklılık temel alındığı için her sınıfafarklı düzeyde aktiviteler hazırlanmalıdır. Öğrenme ortamı, öğrencilerin sıkılmadan öğrenme sorumluluğunu aldığı ve sürece etkin bir şekilde katıldığı ortamlardır (Çalışkan, 2005). Ayrıca aktif öğrenme modeline göre, öğrenme sürecinde, sürecin nasıl gelişeceği, öğrenme ile ilgili eksiklikler ve alınacak önlemler öğrenciler tarafından belirlenir (Açıkgöz, 2001).

Aktif öğrenmenin temel özellikleri şunlardır (Talaz, 2013):

1. *Öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir.*
2. *Öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırır.*
3. *Öğrenci sunulan bilgiyi sadece dinleyen pasif alıcı değil süreçte aktif rol oynayan katılımcı rolündedir.*
4. *Bireysel farklılıklara uygun öğrenmeler gerçekleşir.*
5. *Öğrenciye bilgi hazır olarak sunulmaz, bilgiye araştırma ve gözlemler sonucu ulaşması beklenir.*
6. *Öğrenciler birbirleriyle etkileşime geçerler. Bilgileri paylaşırlar ve ortak bilgi üretmek için işbirliği yaparlar.*
7. *Öğrenci öğrenmeye güdülenmiştir, görev ve sorumluluklar alır.*
8. *Öğrencilerde özdüzenleme becerisi geliştirir ve özgüveni artırır.*

Yukarıda yer özelliklerinden anlaşılacağı gibi aktif öğrenme modeli öğrencileri merkeze alan bir öğrenme modelidir. Öğrencilerin eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmasını öngörmüş ve geleneksel eğitimde yer alan öğrenci öğretmen rollerini büyük ölçüde değişmesine sebep olmuştur.

## 2. 2. AKTİF ÖĞRENME MODELİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİ

Aktif öğrenme, öğretmen üzerindeki ilgiyi ve ders içeriğinin aktarımını öğrencilere kaydırmıştır. Aktif öğrenme modelinde kullanılan tekniklerle, öğrenciler pasif alıcı olarak tanımlanan geleneksel rollerinden kurtulup, bilgi ve becerileri anlamlı bir şekilde öğrenip kullanabilmektedirler (Rudasill, 2011).

Geleneksel eğitimde öğretmen, sınıfın önünde duran, otorite kaynağı, bilgi aktarıcı olarak görülen, öğrenme sürecinin tüm sorumluluğunu taşıyan biriyken; aktif öğrenme modelinin uygulandığı eğitim sisteminde öğretmen, süreci kolaylaştırıcı bir rehber görevindedir (Talaz, 2013). Aktif öğrenme modelinin benimsendiği sınıflarda en önemli faktör öğrenci katılımıdır. Öğretmen ise sadece sürece rehberlik eder ve her aşamada öğrencilerle etkileşim halindedir (Çalışkan, 2005). Aktif öğrenme, öğrenciyi pasif bir gözlemci durumundan çıkarıp öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Öğrencileri, düşünmeye, araştırmaya, değerlendirmeye, eleştirmeye ve kendisiyle ilgili kararlar almaya yönlendirir. Öğrenciler diğer öğrencilerle iş birliği içinde olurlar. Öğretmen ise bu süreçte kolaylaştırıcı ve öğrencileriyle beraber

öğrenen kişi rolündedir (Kalem & Fer, 2003). Aktif öğrenme en genel kullanımı ile öğrenme sürecinde öğrencilerin en üst düzeyde etkin oldukları öğrenme modelidir.

### 2. 3. AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN YARARLARI

Aktif öğrenmenin en önemli yararları şöyle açıklanabilir:

*“Aktif öğrenme, sisteme sadece başarılı öğrencilerin alınıp başarısızların elendiği, ezberin, pasif dinleyiciliğin ön planda olduğu, bilginin eğitim ortamıyla sınırlı kaldığı, tek tip öğretimin yapıldığı durağan bir eğitimi değildir. Aksine öğrencilerin birbirleriyle öğretim materyaliyle ve öğretmenle yoğun etkileşim içinde bulunduğu, her öğrenciye göre farklı öğretimin yapılabildiği, bilgilerin oluşturulmasına olanak sağlayan, öğrenciyi araştırma, gözlem, problem çözme gibi faaliyetlerin ve bu sayede eğitim sürecinin merkezinde tutan, dinamik bir eğitimi öngören öğrenme şeklidir (Talaz, 2013).”*

Öğrenme sürecinde öğrenciler ne kadar çok duyu organını kullanırsa o kadar kalıcı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirecektir. Bir başka deyişle, öğrencilerin bir bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenmek için okumak, duymak veya görmek değil, o bilgiyi yaşamlarında kullanarak daha kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenebilirler (Çalışkan, 2005). Bunun nedeninin öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif kalmaktan kurtulmaları ve bütün etkinliklere aktif bir şekilde katılmaları düşünülebilir.

Aktif öğrenme modeli; geleneksel eğitimdeki ezberci anlayışın tersine; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alabildiği, ”öğrenmeyi öğrenme” ilkesini benimsemiş, yaratıcılığı destekleyen, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve günümüzde ihtiyaç duyulan düşünen, araştıran ve değerlendiren öğrenci tipini yetiştirebilecek bir yaklaşımdır (Talaz, 2013). Aktif öğrenmeye dayalı eğitimin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle ilköğretim okullarında aktif öğrenme modelinin doğru bir şekilde uygulanması gerekir (Aydede & Kesercioğlu, 2010). Öğrenciler aktif bir şekilde öğrendiklerinde, daha fazla ders içeriğini daha uzun zaman akıllarında



tutabilmekte ve öğrendikleri bilgileri daha fazla durumda kullanabilmektedirler (Rudasill, 2011). Söz edilen faydalarından anlaşıldığı gibi aktif öğrenme yaklaşımı eğitim-öğretim sürecine geleneksel bakış açısından uzak bir anlayış getirmiştir. Getirdiği bu anlayışta öğrenci becerilerinin geliştirilmesi öğrenciye transfer edilen bilgilerden çok daha önemlidir. Geliştirilen beceriler arasında düşünme becerileri önemli bir yere sahiptir. Aktif öğrenme modeli sayesinde öğrenciler üst düşünme becerilerini kullanabilir.

#### 2. 4. AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANIŞI

Öğrenilen bilgilerin unutulmaması, ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilmesi için bilgilerin öğrencilerin bir parçası haline gelmesi gerekir. Öğrenme yaşantısı, gerçek yaşantı durumuna dönüşmedikçe gerçek bir öğrenme oluşamaz. Aktif öğrenme modeli uygulanırken öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken durumlar şunlardır:

*“Amaç yönünde uygun araçlarla uygun etkinlikler yer alır. Bu etkinlikler öğretmen ve öğrenci tarafından içten bir yönelişle, severek, isteyerek yürütülür. Çalışma sırasında karşılaşılan güçlüklerle direnilir. Güçlükleri yenmek için düşünülür, çözümler üretilir, kararlar verilip, uygulanır. Çalışmalar eleştirilir ve yorumlanır. Yeni bilgiler, görüşler ve davranışlar kazanılır. Böylece hem öğretmen hem de öğrenci kendi yaşantısı içinde kazandığı değerleri, çok yönlü etkileşimlerle elde eder. Bu kazanımlar kalıcı olur, kolay unutulmaz. Öğrenmeyi etkinleştirmede öğretmenin rolü büyüktür. Öğrenmeyi etkinleştiren öğretmen, davranışlarıyla bir bütündür. Bu bir aktif öğrenme biçimidir (Çalışkan, 2005).”*

Burada söz edilen aktif öğrenme modeline göre düzenlenen öğrenme sürecinde, öğrencilere kalıcı unutulmayan kazanımlar kazandırılmış olacaktır. Bu da öğrencilerin aktif bir şekilde bu sürece katılmasıyla gerçekleşecektir.

Aktif öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi en üst düzeyde olmalıdır. Öğrenciler etkin katılımcılar

öğretmenlerse hem yol gösterici hem de öğrencilerle birlikte katılımcılar olmalıdır. Bu etkileşimi ve katılımcı ortamı sağlamak için öğretmenlerin öğrenme ortamını etkili bir şekilde oluşturmaları gerekir (Talaz, 2013). Dil öğrenmenin en önemli amaçlarından biri olan iletişim kurmak için aktif bir ortam oluşturulması gerektiği söylenebilir. Aktif öğrenme modeline göre oluşturulmuş sınıfta öğretimin temelinde öğrenciler yer alır.

İngilizce eğitiminde oluşturulan ortamlar öğrenci merkezli olmalıdır. Bu doğrultuda yapılandırmacı öğrenme ortamları hazırlanmalı ve öğrenciler değerlendirme sürecine aktif biçimde katılmalıdır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sayesinde kendilerini daha bağımsız hissedeceklerdir. Öğrencinin karar alma sorumluluğunu ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları için uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Gömleksiz & Bozpolat, 2012).

## 2.5. AKTİF ÖĞRENME MODELİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Aktif öğrenme modelinde en önemli faktör öğrenme ortamlarıdır. Öğrencilerin yetenekleri geliştirebileceği, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenme ortamı oluşturulurken eğitim programı, kullanılan araç gereçler, sınıf boyutu, öğrencilerin becerileri, zaman, fiziksel çevre dikkat edilmesi gereken önemli noktalar (Çalışkan, 2005). Aktif öğrenme modeli için öğrencilerin aktif katılımı tek başına yeterli değildir. Aktif öğrenme modeli; öğrencilerin soru sorması, açıklama yapması gibi davranışların yanında öğrenme sürecinde karar alma, planlama ve gözden geçirme gibi davranışları da gerektirmektedir (Açıkgöz, 2001). Bütün bunlar belirlendikten sonra öğrenme ortamının en önemli faktörü olan uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesidir. Ancak tüm bu faktörlerin her eğitim kurumunda bir arada bulunması mümkün olmamaktadır. Bu durumda uygulanan yöntem ve teknikler olması gerektiği kadar etkili olmayabilir.

Aktif öğrenme, öğretim sürecinde yoğun katılımlı, tam ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için çeşitli öğretim teknikleri kullanmaktadır. Günümüzde alan yazınında kullanılan birçok aktif öğrenme tekniği bulunmaktadır:

*“İstasyon, kalite evi, kartopu, köşelenme, şiir yazma, akvaryum (iç çember), vızıltı, tereyağ-ekmek, top taşıma, sandviç, flaş, kart gösterme, kavram haritaları, zihinsel haritalama, hızlı tur, beyin fırtınası, Philips 66, özel ders grubu, görev grubu, araştırma grubu, değerlendirme yaprakları, Pazar yeri, soru turu, bilgisayar ve internet temelli öğrenme, üçlü değişim, dedikodu, doğru mu yanlış mı, öğrenme galerisi, kavram ağı, karşılıklı öğretim, yaratıcılık grubu, araştırma yoluyla öğrenme, eğitimsel oyunlar, drama ve rol yapma, etkinlik temelli öğrenme, örnek olay inceleme, projeler, paylaşmalı öğretme, panel, münazara, açık oturum, forum, zıt panel, mahkeme, takım-oyun-turnuva, elma dersem git armut dersem kal, tombala, dönüşümlü öğretme, soru ağı, katılıyorum/katılmıyorum, bilgi kese kâğıdı, kim olduğunu bul, düşün-eşleş-paylaş, bunu kim yapar, hazineyi bul, kum saati, kart eşleştirme, burada herkes öğretmen (Maden, 2013).”*

Öğretmenler aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandıkları takdirde, öğrencilere hızlı bir şekilde bilgi aktarımı yerine öğrencilerin beceri kazanmasına yardımcı olurlar. Ayrıca öğrenciler bu becerileri kazanırken kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş ve böylece sürece aktif bir şekilde katılmış olurlar.

## 2.6. AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANMAMA NEDENLERİ

Aktif öğrenme modelinin öğrencilere sunduğu bu avantajlara ve sağladığı fırsatlara rağmen eğitim sürecinde yaygın olarak uygulanmadığı görülmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden birisi öğretmen eğitiminde aktif öğrenme modelinin kullanılmaması, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde aktif öğrenci konumunda olmaması ve öğretmenlerin aktif öğrenme modeli konusunda yeterince bilgi, uygulama becerisi ve deneyime sahip olamamasıdır. Aktif öğrenme deneyimi yaşamamış öğretmen adaylarından öğretmen olduklarında aktif öğrenmeyi uygulamaları beklenmemelidir (Taş, 2005). Eğitim programları konusunda alınan yeni kararlar ve yapılan düzenlemeler ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında büyük bir fark oluşmuştur. Çoğu öğretmen dil eğitimini kolaylaştıracak

istenilen iletişimci eğitim ortamını oluşturmakta başarısız olmaktadır. Bunun yanında sadece öğretmen değil aynı zamanda ders kitapları da aktif öğrenme modelini destekleyici nitelikte değildir. İngilizce eğitimi için ayrılan zaman da aktif öğrenme modelini uygulayamama nedenleri arasındadır (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012).

Bunların yanında öğrencilerin ve öğretmenlerin aktif öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması ya da yeterince inanmaması da bu modelin önüne çıkan engeller arasındadır (Açıkgöz, 2001). Sonuç olarak aktif öğrenme modelinin uygulanmama nedenleri araştırmacının kendi gözlemleri de dâhil edilerek şöyle açıklanabilir:

1. Müfredatta belirlenen konuların kısıtlı zamanda yetişmemesi,
2. Aktif öğrenme modeline uygun yöntem ve teknikleri hazırlamak öğretmenlerin ders dışı zaman harcamak istememesi,
3. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı,
4. Aktif öğrenme modelinin uygulanması için gerekli bina ve araç gerecin çoğu okulda olmaması,
5. Öğretmenlerin geleneksel yöntemlere kendilerini daha yakın hissetmesi ve sınıf otoritesini ellerinde tutmak istemeleri.

## 2.7. AKTİF ÖĞRENME İLE GELENEKSEL ÖĞRETİMİN KARŞILAŞTIRILMASI

Aktif öğrenme modeli ile geleneksel eğitim anlayışını karşılaştıracak olursak (Camci, 2012);

- ✓ *Geleneksel eğitim anlayışı öğretmen merkezli iken aktif öğrenme anlayışı öğrenci odaklıdır.*
- ✓ *Aktif öğrenme, öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakmaktadır. Öğrenciler yeni fikirler üretir ve öğrendiklerini yaşama aktarır. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını artırır.*
- ✓ *Geleneksel yaklaşımda ise sınıf içi disiplinin sağlanması için katı yöntemler uygulanır.*
- ✓ *Geleneksel anlayış ansiklopedik bilgi verirken, aktif öğrenme konuları derinliğine anlama becerisine yöneliktir.*

- ✓ *Geleneksel anlayışta bilgi gelecekte lazım olur diye verilirken, aktif öğrenmede bilgi yeni bilgiler üretmek için verilmektedir.*
- ✓ *Geleneksel anlayışta öğretmen kontrol edici iken, aktif öğrenmede öğretmen düzenleyici ve rehberdir.*
- ✓ *Geleneksel anlayışta bilgi kesin iken aktif öğrenmede geçicidir.*

Aktif öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemler arasındaki farklara bakıldığında aktif öğrenme yönteminin uygun ve gerçekçi öğrenme ortamları oluşturularak uygulanmasının daha verimli olacağı söylenebilir.

### **3. TUTUM**

Sosyal algımızı ve davranışlarımızı etkilemesi sebebiyle hem sosyolojik hem de psikolojik anlamı olan tutum kavramı, psikolojinin en önemli kavramlarından biridir. Tutumlar; toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle meydana gelir. Bireyler davranışlarını, diğer bireylerle olan ilişkilerini tutumları doğrultusunda gerçekleştirir. Örneğin, dürüstlüğe önem veren birisi hem davranışlarında hem de çevresindekilerle ilişkilerinde dürüst davranmaktadır (Aydoslu, 2005). Bireyin bir filme, bir kitaba, bir öğretmene, bir söze vb. karşı sergilediği tavır, davranış ya da duruş biçimidir (İnceoğlu, 2010). Verilen açıklamalardan yola çıkarak bir örnek verecek olursak, bireyin bulunduğu sınıfı, arkadaşlarını, öğretmenini algılama biçimi ya da bir dil hakkında sahip olduğu yaşantılar, hedef dil öğrenmeye yönelik tutumunu büyük ölçüde etkiler. Çünkü bireylerin herhangi bir tutum nesnesini algılama biçimi mutlaka davranışlarını etkileyecektir.

Tutum kavramı; inanç, davranış eğilimi ve tutum nesnesi olmak üzere üç boyuta sahiptir. Tutum nesnesi televizyondan lisede okulu bırakan öğrencilere kadar her türlü şey olabilir ve fiziksel bir nesne olmak zorunda değildir (Culbertson, 1968). Mesela siyasi bir partiye karşı sahip olduğumuz tutum olumlu ise büyük ihtimalle seçimlerde o partiye oy veririz.

Sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de algılama biçimleri sahip oldukları tutumları ve dolayısıyla o alandaki ilerleyişin yönünü etkileyebilir. Mesela, buldukları alanda olumlu düşünen, öğrencilerin başarabileceğine inanan

öğretmenler, bu alana yönelik olumlu tutum geliştirmişler demektir. Alanlarında daha etkili bir öğretmen olabilirler.

### 3.1 TUTUM TANIMLARI

Geçmişten günümüze tutumla ilgili olarak çok tanım yapılmıştır. Her bilim insanı tutumu tanımlarken kendilerinin alanlarıyla ilgili kavramlar üzerinde durmuşlardır. Bu durum da literatürde tutumla ilgili birçok tanımın yer almasıyla sonuçlanmıştır.

Tutum, bireyin kendisine veya çevredeki herhangi bir nesne, konu, ya da olaya ilişkin yaşanmış tecrübe, bilgi ve duygularını temel alarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal biri ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010).

Tutumlar, araştırmacılar tarafından ilgi olaylarını açıklamak için bulunan kuramsal yapılardır. Ayrıca herhangi bir eğilimin açıklanmasında kullanılan ortak bir tercihtir (Schwarz, 2006).

Tutum; bireylerin bir nesneye karşı olan duygularının ya da bakış açısının göstergesi olan bir özellik olarak tanımlanabilir ve bireyleri olumlu ya da olumsuz bir yönde davranmaya yöneltir (Yeşil, 2011).

Yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda tutum; bireyin bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz düşünce ve davranışları olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2007).

### 3.2 TUTUM BİLEŞENLERİ

Tanımlar genel anlamda göz önünde bulundurulduğunda, her tanımda yer alan üç öge dikkat çekmektedir. Bu üç öge bilişsel duyuşsal ve davranışsal olarak sınıflandırılmış tutumun bileşenleridir (Aydoslu, 2005). Bu bileşenlerden bilişsel bileşen sahip olduğumuz bilgiyle, duyuşsal bileşen hissettiğimiz duygularla, davranışsal bileşen ise ortaya koyduğumuz davranışlarla ilişkilidir.

Tutumun bilişsel bileşeni, bireylerin tutum nesnelere hakkında edindikleri ve sahip oldukları bilgi ve düşünceleri içermektedir. Bir öğrencinin bulunduğu zamana uyum sağlamak amacıyla yabancı dil eğitiminin gerekli olduğunu düşünmesi;

bir matematik öğretmenin ev ödevlerinin öğrencilerin düşünce gücünü geliştirdiğine inanması; Ali'nin çalışma hayatında kadınların yerinin olmadığını düşünmesi bilişsel tutuma verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır (Aydoslu, 2005).

Tutumlar sahip oldukları içindeki bilgi ve değer derecelerine bağlı olarak değişirler. Sahip olduğumuz bilgiler ve duygular birlikte çalışılarda, birbirinden bağımsız öğeler olduğu kabul edilmelidir. Tutumların bilişsel öğeleri bilgiyi ve inançları temel alır. (Köklü, 1995). Tutumun bu boyutu dil öğrenenlerin edindikleri bilgi ve dil öğrenme sürecini algılayışları hakkındaki inançlarını içerir. Bilişsel tutum eski bilgiyi yeni bilgiyle birleştirme, yeni bilgi oluşturma, yeni bilgiyi kontrol etme ve birçok durumda yeni bilgiye başvurmaktan oluşan dört basamakta sınıflandırılabilir (Abidin, Pour-Mohammadi & Alzwari, 2012). Bilişsel öğe tutumun bilgiyle ilgili olan kısmıdır. Tutumu oluşturan bir diğer öğe olan duyuşsal öğe ise tutumun duygularla ilgili olan kısmıdır. Yani bireyin tutum nesnesine hissettiği duygudur.

Tutumun bilgi boyutunun önemli olduğu kadar, tutum nesnesine yönelik hissettiğimiz olumlu ya da olumsuz duygular da önemlidir. Sevmek ya da sevmemek şeklinde ortaya çıkan duyuşsal öğe, tutumların ölçülmesinde daha etkilidir. Bir nesneyle ilgili bir tutumdan söz edebilmemiz için, bu nesneye yönelik sahip olduğumuz bilgi, düşünce ve inançların yanında olumlu ya da olumsuz duyguların da olması gerekir (Gökçek, 2006). Tutumlar, olumlu ya da olumsuz etkiler içeren duyuşsal öğeyi içermesine göre farklılaşır. Bazı tutumlar neredeyse hiçbilişsel öğe içermeden bu duyuşsal öğe dışında çok az şey gerektirir. Bu duruma verilecek en güzel örnek politik tutumlardır (Köklü, 1995). En basit ifadesiyle duyuşsal bileşen; bireylerin herhangi bir tutum nesnesini sevmesi ya da sevmemesi olarak ifade edilebilir.

Mesela, öğrencinin bulunduğu zamana uyum sağlamak amacıyla yabancı dil eğitiminin gerekli olduğunu düşünen bir öğrenci bu sayede İngilizce dersini sevebilir ve İngilizce dersine karşı olumlu duygular geliştirebilir (Aydoslu, 2005). Bu durumun tam tersi de olumsuz tutum geliştirmeye örnek olarak verilebilir. Herkesin

İngilizce öğrenmesini gereksiz bulan bir öğrenci İngilizce dersine ilişkin olumsuz duygular geliştirebilir ve bu dersten hoşlanmayabilir.

Tutumun davranışsal boyutu, bireyin belirli durumlarda nasıl davrandığı ve verdiği tepkiyle ilgilendir. (Abidin, Pour-Mohammadi, & Alzwari, 2012). Örneğin; kadınların çalışmasını doğru bulmayan Ömer'in karısının çalışmasına müsaade etmemesi, çevresindeki diğer insanlara da bu yönde tavsiye vermesi; İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum içinde olan Emel'in İngilizce filmler izlemesi, romanlar okuması gibi örnekler verilebilir (Aydoslu, 2005). Aynı şekilde herhangi bir derse ilişkin pozitif tutum içinde olan öğrenciler ders içi etkinliklerde yoğun bir şekilde yer alırken, negatif tutum içinde olan öğrenciler etkinliklerde yer almazlar. Buna bağlı olarak genellikle öğretmenler öğrencilerin negatif tutum belirtilerini; sessizlik, başka bir şeyle ilgilenme, derse katılmama, ödevlerini yapmama ya da olumsuz sözel ifadeler kullanma olarak algırlar (Çelebi, 2009). Bir başka ifadeyle davranışsal bileşende; sahip olduğumuz duygu ve düşüncelerin davranışlarımız yoluyla ifade edilmesi gerekmektedir.

Verilen örneklerden anlaşıldığı gibi, bireyin davranışlarını düşünceleri ve duyguları oluşturmaktadır. Herhangi bir tutum nesnesine ilişkin olumlu düşünce ve duyguları olan bireyin davranışları da olumlu yönde olacak, olumsuz düşünce ve duygular olan bireylerin davranışı ise tersi yönde gelişecektir (Aydoslu, 2005). Bir başka deyişle, tutumu oluşturan bu üç öge birbirinden ayrılmaz, sürekli etkileşim halindedir. Hepsi birbirinin hem nedeni hem de sonucudur.

Sonuç olarak tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni vardır. Üç bileşen arasında bir tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin tutum nesnesi hakkında sahip olduğu bilgiler (bilişsel bileşen) o nesneye ilişkin nasıl duygular besleyeceğini (duyuşsal bileşen) ve nasıl davranışlar ortaya koyacağını (davranışsal bileşen) belirlemektedir. Bir nesneye ilişkin tutumun oluşabilmesi için üç bileşen arasında uyumlu bir ilişki olması gerekir (İnceoğlu, 2010).



### 3.3 TUTUM VE DAVRANIŞ

Tutumlar, davranışlarımızın oluşması ve gerçekleşmesi sürecinde oldukça etkilidir. Benzer şekilde davranışlarda tutumları etkileyebilmektedir. Birbiriyle sıkı bir etkileşim halinde olan tutum ve davranış, aynı zamanda tutumların davranışlara bakarak ölçülebilmesi açısından da önemli bir ilişki içindedir (Gökçek, 2006). Ancak bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir. Bazı durumlarda bireyler bir tutum nesnesine ilişkin sahip olduğu tutuma uygun bir şekilde davranmayabilir. Mesela A partisini destekleyen bu partinin yaptığı işleri onaylayan bir birey oy kullanırken B partisine oy verebilir. Bu durumda sahip olduğu tutumla ortaya koyduğu davranış uyum göstermemiş olur.

Sıklıkla ölçülen tutumlar her zaman gerçek davranışlarla uyuzmaz. Sadece tutumlar davranışları belirlemez. Bir partide hiç sevmediğin birisiyle karşılaşabilirim. Bu kişiye bir şeyler atmak istedim; ancak etik ve belki de partideki düşmanımın arkadaşları bunu imkânsız hale getirdi ve ben nazik bir şekilde gülümsedim. Ondan nefret etsem bile onu seviyormuş gibi davrandım (Culbertson, 1968). Yapılan diğer bir araştırmaya göre, tüketicilerin çevreye duyarlı tutumlarına rağmen, çevreye zarar veren harcamalar yapmıştır. Mesela nüfusun % 46-67 si organik yiyecekler konusunda olumlu bir tutum sergilerken sadece % 4-10 u bu tutumu davranışlarına yansıtabilmektedir (Persson & Vejseli, 2013). Verilen örnekten de anlaşılacağı gibi birey her zaman sahip olduğu tutumlara uygun olarak davranmayabilir. Bazı durumlarda aynı yönde bazı durumlarda ise tam anlamıyla zıt bir davranış sergileyebilir. Dolayısıyla gözlemlediğimiz davranışlardan bireyin sahip olduğu tutumları çıkaramayabiliriz. Yani her davranış tutumun temsilcisi olmayabilir.

Bir tutum ölçeğinde cevapladığımız durumla uyguladığımız davranışların uyumlu olması, ölçekteki tutum maddesine cevap verirken kafamızda oluşturduğumuz durum ile gerçekte yaşadığımız durumun aynı olup olmamasına bağlıdır. Mesela, eşcinsel bireylere yönelik tutum ölçeğine eşcinsel bireylere olumlu tutum yansıtan bir birey, normal hayatında kafasındaki özelliklere uyan bir eşcinselliyle karşılaştığında ölçekte verdiği cevaba uygun davranır ancak farklı özelliklerdeki

biriyle karşılaştıysa davranışla tutum uyumlu olmayabilir (McIntyre, Paulson, Lord, & Lepper, 2004).

Tutumların bireyleri davranışa hazırlayıp davranış oluşturmalarına neden olduğu ve hatta davranışlarını şekillendirdiği bilinmektedir. Bir başka ifadeyle tutumlar davranışlar için yönlendirici etkiye sahip olup davranışları kontrol edebilmektedir (Mostyn, 1978). Bu anlayışa göre yapılan çalışmalarda insanların tutumlarını dolayısıyla da davranışlarını hatta alışkanlıklarını etkileyebilecek çalışmalar yapılmaktadır. Bu durumda tutum ve davranış birbirini etkileyen bir bütün olarak düşünülebilir.

### 3.4 TUTUMLARIN OLUŞMASI VE DEĞİŞMESİ

Herhangi bir nesneye yönelik tutum sahibi olmamız için o nesneyle doğrudan bir yaşantı içinde olmamıza gerek yoktur. Dolaylı olarak (basın, sosyal çevre vb.) edindiğimiz bilgiler aracılığıyla da herhangi bir nesne hakkında tutum sahibi olabiliriz (İnceoğlu, 2010). Mesela hayatında hiç Amerika'da bulunmamış bir birey; orada bulunmuş arkadaşları, okuduğu kitaplar ya da izlediği filmler aracılığıyla Amerika hakkında bir tutum sahibi olabilmektedir. Buradan hareketle, bireyin bir nesneye yönelik tutum oluşturması için dolaysız yoldan o nesneyle ortak bir yaşantısı yaşamasına gerek olmayabilir. Ancak eğitim sisteminde öğrencilerin herhangi bir derse ilişkin olumlu tutum oluşturmalarına yardımcı olmak için onlara kasıtlı ve planlı yaşantılar sunulabilir.

Tutumların değişmesi eğitim sisteminde büyük ölçüde kullanılabilir. Öğretmenler kendisine ya da dersine karşı olumlu tutum oluşturmak ya da olumsuz olan öğrenci tutumlarını olumluya dönüştürebilmek için öğrencilerine samimi ve empatik yaklaşabilir, onları cesaretlendirebilir ya da ders işleyiş yöntemini değiştirebilir (Aydoslu, 2005). Burada sözü geçen uygulamalar olumlu tutum geliştirmek için yapılabilecek uygulamalardan bazılarıdır. Bu uygulamalar genişletilebilir ve artırılabilir.

Tutumlar, bireyin edindikleri bilgileri daha önceden var olanlarla birleştirmeleri sonucunda oluşur. Ayrıca; kültür, bilim ve teknolojinin hızla geliştiği

günümüzde kitle iletişim araçları da tutum nesnelere ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmemizi ya da değiştirmemizi sağlayabilir (Aydoslu, 2005). Ancak sahip olduğumuz tutumları oluştururken ya da değiştirirken alışkanlıklarımız, inançlarımız, gelenek ve göreneklerimiz önemli bir yer tutmaktadır. Sözelimi üniversitede okuyan bir arkadaşımızın davranışları yaşam tarzımıza, alışkanlıklarımıza ve hayallerimize hitap ediyorsa o üniversite hakkında olumlu bir tutum geliştirebiliriz ya da sahip olduğumuz olumlu ya da olumsuz tutumu o arkadaşımızın konuşmaları ve davranışları aracılığıyla değiştirebiliriz.

Bir tutum nesnesine ilişkin başlangıçta öğrenilen tutumlar daha sonra birçok yönde ve birçok defa değişebilirler. Mesela, ilk tanışmamızda hiç sevmediğimiz bir insanı, zamanla daha iyi tanıyarak ona karşı olumlu tutum geliştirebiliriz. Aynı şekilde İngilizceden hoşlanmayan bir öğrenci yeni bir öğretmen ve teknikle sahip olduğu tutumu değiştirebilir (Aydoslu, 2005). Tutumların değişmesi; bir bireyin bir uyaran hakkındaki genel kanısının değişmesini ifade eder. Böylece, bir kişinin, bazı insanlar, nesne ya da konu hakkındaki genel ve dayanıklı, olumlu veya olumsuz görüşündeki herhangi bir nedenden ötürü değişim tutum değişimi grubuna girer. Bu nedenle tutum değişimi baskıya bağlı olmayan otokontrol ve sosyal kontrolün belirli bir biçimini ifade eder (Cacioppo, Petty, & Crites, 1994).

Tutumların değişebilmesi için tutum ile davranış arasında bir uyumsuzluk olması veya başlangıçta edindiğimiz tutumla sonraki arasında bilgi ya da duygu açısından ayrılıklar bulunması gerekir. Bu durumda birey tutumu hakkında kararsız kalır. Herhangi bir tutum nesnesi hakkında eski ve yeni olmak üzere farklı iki bilgi ya da duygusu olan bir bireyde dengesizlik meydana gelir ve baskın olanı seçer (Aydoslu, 2005). Örneğin, İngilizce dersini sevmeyen bir öğrenci öğretmenin onu cesaretlendirmesi ve sınavdan daha yüksek not alması sonucunda İngilizce dersini sevmeye başlar ve artık bu derse ilişkin olumlu tutum geliştirir. Tutum değişmesine verilebilecek bir diğer örnek, lisede okuyan Kezban sayısal derslerinin daha iyi olduğunu ve bu alanda bir kariyer planlamış olması nedeniyle sayısal bölümü tercih etmiştir. Ancak bölüm tercihinden sonra değişen ders öğretmenleri ya da derslerin yoğunlaşma nedeniyle beklediği kadar başarılı olmadığını görüp sayısal bölüme karşı geliştirdiği olumlu tutum olumsuz bir hal alabilir.

Tutumlar farklı şekillerde değişebilirler. Ancak bir tutumun değişebilmesi için bireyin o tutumun duyuşsal ögesinden uzaklaşmış olması gerekir (Mostyn, 1978). Güçlü tutumlar taş gibi serttirler onları kıvıldatmak için bazı ikna edici iletişimlerle onlara vurmalsın (Culbertson, 1968). Belirli bir dilin sert, tatlı, zor, kolay, uluslararası, yerel, saygın ya da şiveli şeklinde değerlendirilmesi bu dile yönelik tutumlardaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, tutumların deneyimle değişmesinden dolayı tutum değişimi önemli bir kavramdır (Mamun, Rahman, Rahman, & Hossain, 2012).

### 3.5 TUTUMUN ÖLÇÜLMESİ

Tutumlar doğrudan değil dolaylı bir şekilde ölçülebilir. Mesela, İngilizce derslerine ilişkin tutumlar, bu dersi sevme, onu önemli bir ders olarak görme, etkinliklerde yer alma ve benzeri davranışlarda kendini gösterir (Aydoslu, 2005). Ancak buna rağmen tutumları ölçmek kolay olmayabilir. Çünkü tutumlar bazen kişilerin sözlerinden ya da davranışlarından çıkarılamayabilir.

Akılsal kavramlar için üç bölümden oluşan yaklaşım (bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlar) araştırmacıları tutumların inançlara, öznel normların kasıtlı davranışlara eşit olduğu yanılıgısına düşürebilir. Bir şeye yönelik tutumun ölçümü çift kutuplu bir ölçek gerektirir. Bir inancın, öznel normun, kasıtlı davranışın ya da bir davranışın ölçümü tek kutuplu bir ölçek gerektirir. Olumsuz cevaplar, olumsuz değerler olmadan sadece sıfır değeriyle sunulabilir (Lubian, 2009).

Tutum ölçeklerinde bulunması gereken iki önemli özellik vardır: Süreklilik ve tek boyutluluk.

*“Süreklilik: Psikolojik ölçeklerle ölçülen özelliğın sürekli bir değişken olduğu kabul edilir. Bir başka deyişle, tıpkı uzunluğın metre, desimetre, santimetre, milimetre olarak sonsuza kadar küçülebilen birimlerle ölçülebilmesi gibi, bir tutum nesnesi ile ilgili tavrı ölçmek için kullanılan ölçekte de en olumsuzdan en olumluya kadar uzanan boyutta, giderek küçülen sonsuz ölçüde dereceleme yapılabilir. Tek boyutluluk: Bu sayılı, psikolojik bir ölçekle ölçülen*

*bir özelliğin diğer özelliklerden bağımsız olarak tek başına tanımlanabileceği ve ölçülebileceği anlamına gelir. Bir başka deyişle, bir psikolojik özelliğin her bir bireydeki bulunuşluk derecesinin diğer özelliklerle karıştırılmadan belirlenebileceği anlamına gelir. Günümüzde çok boyutlu ölçekleme teknikleri geliştirilmiştir. Ölçülmek istenen psikolojik yapının kaç boyutlu olduğu bilindiğinde, her boyut kendi başına ölçülebilir. Ayrıca, psikolojik yapıyı çok boyutlu bir uzayda gösterme olanağı da vardır (Aydoslu, 2005).”*

### 3.6 TUTUM ÖLÇEKLERİ

Tutum ölçeklerinin amacı soyut çok sayıda değişkenin nitel özelliklerini sınıflandırarakve sayısal değerlerle ifade etmeyi gerektirmektedir (Köklü, 1995). En sık kullanılan Thurstone, Likert ve Guttman ölçekleri açıklanmıştır.

#### 3.6.1 Thurstone Ölçeği: Eşit Görünen Aralıklar Tekniği

Thurstone ölçeği, onbir eşit aralığa bölünmüş tutumlar listesinde kişilerin görüşlerini sayısal değerler şeklinde ifade ettikleri bir ölçektir. Tutum cümleleri, birbirine eşit uzaklıkta onbir gruba ayrılır. Değerlendirmeye katılan hakemler tutum nesnesi hakkındaki cümlelerin ne derecede olumlu ya da olumsuz olduğuna ölçek üzerinde işaretleyerek karar verirler. Değerlendirmenin sonunda, görüş birliğine varılamayan cümleler ölçeğe alınmaz (Gökçek, 2006).

*“Bu teknikte çok sayıda tutum cümlesi, birbirinden eşit aralıklı farklılıklar gösteren 11 gruba ayrılır. Burada hakemler, bir tutum objesi hakkındaki cümlelerin ne derecede olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verirler. Ancak uzmanlar o tutum objesine karşı tutumlarını belirtmezler. Uzmanlar tarafından üzerinde görüş birliği ortaya çıkmayan cümleler ölçeğe sokulmaz, çünkü bunlar ölçülecek tutumu belirgin bir şekilde yansıtmıyor demektir. Bu tür cümlelerden arıtılmış bir ölçek kurulduktan sonra bu ölçek, denekler uygulamaya hazır demektir. Sonuç olarak Thurstone*

*ölçeğinin altında yatan mantık, metrenin uzunluk ölçmesi gibi, 11 eşit aralığa bölünmüş bir tutumlar dizisinin de kişilerin görüşlerini matematik değerler olarak yansıttığı varsayımdır (Aydoslu, 2005).”*

### **3.6.2 Likert Ölçeği: Toplamalı Sıralama Tekniği**

Rensis Likert 1932 yılında, diğer tutum ölçeklerinde olduğu gibi bireylerin belirli nesnelere ilişkin sahip oldukları tutumları belirlemeyi hedeflemiştir. Likert ölçeğinin Thurstone’dan farkı, bireylerin sadece bir tutum cümlesine hissettiklerini değil, aynı zamanda hissettiklerinin derecesini de ölçmesidir. Likert, ölçek kurmak için gereken dört işlemi şöyle sıralamıştır (Aydoslu, 2005):

*a) Belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesinin (maddenin) bir araya toplanması.*

*b) Bu maddelerin bir denek grubuna verilmesi. Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki göstermeleri istenir. “Fikrime çok uygun”, “Fikrime uygun”, “Kararsızım”, “Fikrime aykırı”, “Fikrime çok aykırı”.*

*c) Her denek için toplam puanın hesaplanması. Yukarıdaki beş kategori sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 puan ağırlığı olmak üzere, her kişinin bütün ölçek maddelerine verdiği cevaplar toplanarak toplam bir puan elde edilir.*

*d) En aykırı maddeleri seçebilmek için “madde analizi” yapılması.*

Likert ölçeklerinin Thurstone ve Guttman ölçeklerinden farkı, cümlelerin bir boyut üstünde yerleştirilmiş olmasıdır. Likert ölçeklerindeki cümleler, tutum boyutunun sadece iki ucuna yazılmışlardır. Ancak Thurstone ve Guttman ölçeklerinde ifadeler, tutum boyutu üzerindeki bütün noktaların her birine yerleştirilmiştir (Köklü, 1995). Günümüzde en yaygın kullanılan ölçek türlerinden birisi olan Likert ölçeği oluşturduğumuz tutumları, sahip olduğumuz değerleri ölçmek için kullanılabilir. Likert ölçeğinde “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum”dan oluşan eşbiçimli beş bölüm bulunmaktadır.

### 3.6.3 Guttman Ölçeği: Birikimli Ölçekleme Tekniği

Bu tutum ölçeği, tutumun tek bir boyutunu ölçer. Bu ölçekler, özellikle Bogardus' un "Sosyal Uzaklık" deneylerinde olduğu gibi kişiler arasındaki yakınlık, düşmanlık ve ayırım gibi tutumların tek bir boyutunu ölçmek için kullanılırlar. Bu tutum ölçeğinde, bireylerin sahip oldukları tutumlar aşağıdaki örneklere benzer cümleler ile ölçülür (Aydoslu, 2005):

1. Kitap okumayı severim.
2. Boş zamanlarımda kitap okurum.
3. Kitap okumanın gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bu cümlelerden üçüncüsü ilk iki cümleyi de kapsamaktadır. Bu ölçek türünde tek bir boyut ölçüldüğü için burada ölçülmek istenen kitap okumaya ilişkin tutumdur.

### 3.7 DİL EĞİTİMİNDE TUTUM GELİŞTİRME

İkinci dil olarak İngilizce eğitiminde artan ihtiyaç ve durmak bilmeyen ilgiyle birlikte, öğrenme sürecini etkileyebilecek faktörleri araştırmak ve anlamak önemlidir. En önemli faktörlerin bazıları katılımcıların yabancı dile yönelik tutumları ve bakış açılarıdır (Alkaff, 2013). İngilizce her bireyin kendi şekliyle kullanabileceği çok yararlı bir araçtır ve İngilizce öğrenenlerin tutumları ve farkındalıkları dikkate alınarak birçok şey yapılabilir (Lafaye & Tsuda, 2012). Motive edici faktörler ve deneyimler, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ve kaygı derecelerini etkileme potansiyeline sahiptir (Shams, 2008). Tutumları etkilenen yani olumsuzdan olumluya dönen öğrencilerin kaygı düzeyleri azalabilir. Böylelikle dildeki becerileri ve yeterliği artabilir.

Dile yönelik tutum, özellikle dile ait davranışı açıklayan bir yapıdır. Etkili ya da bütünüleyici olabileceği gibi olumlu ya da olumsuz da olabilir. Dil öğrenme ve edinmede, farklı bilgi alanında seçme ve kullanmada olumludan olumsuza ya da tam tersi şekilde değişebilir ve böylelikle, belirli bir dilin yaşamasında ve gelişiminde, dil politikası uygulamalarında başarı ihtimalinde önem arz etmektedir (Mamun, Rahman, Rahman & Hossain, 2012). İkinci yabancı dil öğretimi geniş bir alandır.

Beceriler, kelime, dilbilgisi vb. içerir. İkinci dile yönelik olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmak direk olarak o dildeki yeterlik derecesini etkiler. İkinci dile yönelik olumsuz tutumları olumluya dönüştürmek ya da öğrencilerin olumlu tutum oluşturmalarına yardımcı olmak, yabancı dil öğretiminde en önemli adımlardan biri olacaktır (Ünal & Sarı, 2013). Bunun nedeninin, olumlu tutumlar geliştiren öğrencilerin dile yönelik herhangi bir engel taşımayacakları olduğu söylenebilir. Dile karşı engeli olmayan öğrencilerin bu dilde beceri geliştirmesi ve uzmanlık kazanması daha kolay olabilir.

İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirilmesi ya da olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesi için ders programları, öğretmenlerin aldıkları eğitim, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme aşamalarında değişiklikler yapılmalı ve yapılan değişiklikler büyük bir ciddiyetle takip edilip uygulanmalıdır (Bağçeci, 2004).

#### **4. AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

##### **4.1 YURT DIŞINDA YAPILAN AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

Minhas, Ghosh ve Swanzy (2012)'nin yaptıkları çalışmada, aktif ve pasif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin tercihlerinde ve performansındaki etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sınav puanlarının anlamlı ölçüde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eison (2010)'un yaptığı çalışmada, deneysel bir çalışma olmamakla birlikte, öğrenme düzeyini artırmak ve heyecan yaratmak için kullanılabilir aktif öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin nasıl kullanılacağı üzerinde durmuştur.

Sivan, Leung, Woon ve Kember (2010)'in yaptıkları çalışmada aktif öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, aktif öğrenme modelinin öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerine ve bilgi edinme becerilerine önemli derecede katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.



McConnell, Steer ve Owens (2003)'in yaptıkları çalışmada, nitel ve nicel analizler sonucunda, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenciler tarafından tercih edildiği, öğrencilerin hafızasını geliştirdiği, içerikte yer alması gereken bilgi haznesinde hiçbir düşüşe neden olmadığı, mantıksal düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Wilke (2003)'nin çalışmasında, aktif öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarıları, motivasyonları, özyeterliliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin özyeterlilik algıları kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak motivasyon konusunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Kvam (2000)'in çalışmasında, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akılda tutma becerilerine uzun dönemli etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, aktif öğrenme modeli öğrencilerin akılda tutma becerilerini olumlu etkilemiştir.

#### 4.2 YURT İÇİNDE YAPILAN AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bakır (2014)'in yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin aktif öğrenme ortamına yönelik düşünceleri araştırılmıştır. Yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmış elde edilen verilere göre ise öğrencilerin aktif öğrenme etkinlikleri ve ortamına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2013)'in çalışmasında, aktif öğrenme modelinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Yapılan öntest sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, aktif öğrenme modelinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına yönelik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Talaz (2013)'in araştırmasında, İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Bu

değişkenler; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, okuttukları sınıf düzeyi, okulun bulunduğu yer, sınıf mevcudu ve daha önce hizmet içi eğitim almalarıdır. Elde edilen verilere göre; ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, okuttukları sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu yer açısından anlamlı farklılık göstermediği ancak sınıf mevcudu ve daha önce hizmet içi eğitim almaları açısından anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydede ve Kesercioğlu (2012)'nin yaptıkları çalışmada, aktif öğrenme modelinde kullanılan yöntem ve tekniklerin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model çerçevesinde öğrencilerden bilgi toplamak amacıyla kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekten elde edilen öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin aktif öğrenme modeli kullanılarak geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Camci (2012)'nin yaptığı çalışmada, aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubu öğrencilerinde aktif öğrenme dayalı etkinliktemelli öğretim yoluyla öğretim yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, akademik beceri ve öğrenmesüreci bakımından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki bazı öğrencilerin yorum yapma kabiliyetlerinin ve konuya nedensel yaklaşımların önemli bir biçimde arttığı görülmüştür. Deney grubundan birkaç öğrenci matematiğe karşı olumsuz tutumlarının kırıldığını ifade etmişlerdir.

Çınar (2012)'in çalışmasında, aktif öğrenme modelinin din öğretiminde uygulanıp uygulanamayacağını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasında aktif öğrenme modeline uygun hazırlanmış etkinlik örneklerine yer vermiştir. Çalışmadan

elde edilen sonuçlara göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programında yer alan kazanımlar ile aktif öğrenme modeli kullanılarak öğrencilere kazandırılmak istenenler arasında benzerlik bulunmuştur. Dolayısıyla aktif öğrenme modelinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak yöntemler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güneyli (2007)'nin yaptığı çalışmada, Türkçe öğretiminde aktif öğrenme modeline uygun eğitim ortamları hazırlamıştır. Hazırladığı eğitim ortamlarıyla dil eğitimine katkı sağlamayı ve öğrencileri eğitim sürecinde etkin hale getirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin aktif öğrenme modeli kullanarak geliştirilmesiyle öğrencilerin Türkçe öğretiminde daha başarılı olabileceği bulunmuştur. Ayrıca dil eğitiminin amacının, bilgi kazanmaktan çok beceri kazandırmak olduğu ve öğrencilerin bu sürece aktif bir şekilde katılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türksoy (2012)'un yaptığı çalışmada, aktif öğrenme modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Fen ve teknoloji dersi Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi öğretiminde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen verilere göre, aktif öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısı ve üniteye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksu ve Keşan (2011)'in yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin geometri başarılarını aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri kullanarak incelemiş ve karşılaştırmışlardır. Çalışmalarında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış olup bu çalışmanın sonucunda ise aktif öğrenme yönteminin geometri dersinde öğrenci başarısını arttırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı deney grubunda kalıcılık düzeyinin, kontrol grubuna oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Aydede ve Kesercioğlu (2010)'nun çalışmalarında, aktif öğrenme modelinde kullanılan yöntem ve tekniklerin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmada ön görüşme son görüşme

kontrol grublu deneysel desen kullanılmış olup öngörüşme ve songörüşme puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, aktif öğrenme modelinin yöntem ve teknikleri kullanılarak olumlu yönde geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydede ve Matyar (2009)'ın yaptıkları çalışmada, aktif öğrenme modeline göre hazırlanmış eğitim durumlarınınilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersi başarı düzeylerine ve aktif öğrenme modeline ilişkin düşüncelerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yaklaşımının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler arasında Fen Bilgisi başarıları açısından anlamlı fark bulunmadığı ve aktif öğrenme yaklaşımına ilişkin olumlu düşündükleri bulunmuştur.

Saday (2007)'in çalışmasında, aktif öğrenme modeli yöntemlerinin ilköğretim okulu öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine etkisini araştırmıştır. İngilizce konuşma puanlarına göre, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, İngilizce konuşma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arıkan (2006)'in araştırmasında, Web destekli aktif öğrenmenin öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, kontrol grublu ön test-son test deneysel desen kullanılmış olup deney ve kontrol grubundaki öğrencilere öntest ve sontest olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgisayar Ağları ve İletişim dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney grubunda dersler web destekli aktif öğrenme modelinin yöntem ve teknikleri kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öntest ile izleme testi arasında ve sontest ile öntest arasında anlamlı fark bulunurken, sontest ile izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aydede (2006)'nin araştırmasında, aktif öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan öğretim sürecinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarılarına, Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ve öğrendikleri

bilgilerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; aktif öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun başarı sınıt puanlarının ortalaması, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun başarı sınıt puanlarından yüksek olması nedeniyle deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla aktif öğrenme modelinin öğrencilerin Fen Bilgisi dersi başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kılıç (2006)'ın yaptığı çalışmada, aktif öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerilerine etkisini cinsiyet açısından incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen verilere göre, aktif öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dilbilgisini uygulama becerileri üzerinde etkili olduğu ancak cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2006)'ın çalışmasında, aktif öğrenme modelinin gerekliliği üzerinde durmuş, her yaşta öğrencinin eğitiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bunun yapılabilmesi için de özellikle öğretmen adaylarının aktif öğrenme modelini bilip uygulamalarının, gelecekte kendi sınıflarında aktif öğrenme yöntemlerini kullanma ihtimal ve sıklığını arttıracaklarını belirtmiştir.

Çalışkan (2005)'ın yaptığı çalışmada, aktif öğrenme yöntemlerinden birisi olan “çözümlemeli öykü” yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi başarılarına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu yani aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlemeli öykü yönteminin öğrencilerin ders başarısına etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalem ve Fer (2003)'in yaptıkları çalışmada, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının; öğrenme, öğretme ve iletişim süreci açısından öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, nitel ve nicel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci açısından öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

## 5. İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

### 5.1 YURTDIŞINDA YAPILAN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Alkaff (2013)'ın araştırmasında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını ve algılarını incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin çoğu İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum sergilemiştir. Ayrıca İngilizceyi kullanmak için yeterince fırsatları ve zamanları olmamasına rağmen, İngilizceyi geliştirmeye ve kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucu, aynı zamanda, öğrencilerin İngilizce eğitim sürecinde karşılaştıkları engelleri ve bu engelleri aşmak için öğrencilerden gelen önerileri de içermektedir.

Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012)'nin yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını davranışsal, bilişsel ve duyuşsal açılardan incelemiştir. Öğrencilerin tutumları, cinsiyet, branş ve sınıf gibi bazı demografik özellikler açısından ele alınmıştır. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç ögesi açısından düşünüldüğünde, katılımcılar İngilizce öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum göstermişlerdir. Demografik özellikler açısından değerlendirildiğinde, farklı cinsiyet ve farklı branştaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları anlamlı derecede farklılık göstermekteyken, farklı sınıftaki öğrencilerin tutumlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Ahmed, Yossatorn ve Yossiri (2012)'nin yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerinde kullanılan etkinliklere yönelik tutumlarını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yarısından fazlası, öğretmenlerin yabancı dil derslerinde kullandıkları etkinliklerin bu derslerdeki başarılarını belirleyici nitelikte olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların yarısından azı, yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde esprilere yer vermelerini hoş bir durum olarak değerlendirmeyeceği görülmüştür.

Arslan ve Akbarov (2012)'un yaptıkları çalışmada, öğrencilerin özel amaçlı İngilizce eğitimine ilişkin görüşlerini ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır.

Aynı zamanda, çalışmada öğrencilerin genel olarak İngilizceye ilişkin tutumları da ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce öğrenmeyi ilginç bulduklarını söylemiş olup İngilizceye karşı herhangi bir önyargıya sahip değildir. Küçük bir kısmı ise İngilizce öğrenmeyi sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda İngilizceyi kullanabilmeleri gelecekteki mesleklerinde çok faydalı olacağını düşünmektedirler. İngilizceyi bilmeleri ve kullanabilmeleri sayesinde, iletişim dilinin İngilizce olduğu uluslar arası şirketlerde ya da yurtdışında çalışabileceklerini düşünmektedirler. İngilizceyi kullanırken sahip oldukları özgüven açısından ise, çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı okul dışında İngilizce konuşurken kendilerine güvendiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce öğrenmenin anadillerini tehdit edecek bir unsur olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu mesleki alanlarıyla ilgili kelime bilgilerinin yetersiz olduğunun farkında olup bu problemi çözmek için bir şeylerin yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Sonuç olarak, öğrencilerin geneli İngilizceye ilişkin önyargıya sahip değilken, olumlu bir tutuma sahiptir.

Al-Tamimi ve Shuib (2009)'in yaptıkları çalışmada, Petrol Mühendisliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyon ve tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, kültürün bir parçası olarak İngilizce öğrenmek, öğrencilerin motivasyonunda çok az bir etkiye sahip olmuştur. Diğer taraftan, elde edilen verilerden İngilizcenin sosyal değeri ve eğitimsel durumuna ilişkin çoğu öğrencinin olumlu tutuma sahip oldukları ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce filmlerde sunulan kültürle ilgilendikleri sonucuna varılmıştır.

Shams (2008)'in araştırmasında, ikinci dil olarak İngilizce öğrenmeye ilişkin öğrenci tutumları, motivasyonları ve kaygılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 40 erkek, 37 kız olmak üzere toplam 77 öğrenci katılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla motivasyon ve olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Lafaye ve Tsuda (2002)'nin yaptıkları çalışmada, Japonya'da yükseköğretim öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumlarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları, çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizceye ilişkin temel olarak benzer düşünceleri paylaştıklarını göstermiştir. İngilizce öğrenmeye ilişkin algıları çoğunlukla olumsuz iken; İngilizcenin kullanılabilirliğine ilişkin düşünceleri ağırlıklı olarak olumlu olarak belirlenmiştir.

## 5.2 YURT İÇİNDE YAPILAN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Asfuroğlu (2013)'nin araştırmasında, okul öncesi eğitim görmekte olan çocukların İngilizce kelime öğrenmede oyunların kullanılmasına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Oyunlarla kelimelerin öğretilmeye çalışıldığı derslerin ardından çocuklar kelimeler için mülakata alınmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, İngilizce eğitimi erken yaşlarda başlarda daha etkili olabileceği ve kelimelerin dilbilgisi kurallarına göre akılda kalması daha kolay olduğu için eğitimin ilk aşaması olarak kelime eğitimine başlanması gerektiği bulunmuştur. Ayrıca oyunların, okul öncesi öğrencilerin kelimeleri öğrenmesi ve hatırlaması için en kolay ve eğlenceli yol olduğu sonucuna varılmıştır.

Karabulut (2013)'ün araştırmasında, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucuna göre, erkek ve kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin yaşları da tutumlarını etkilememiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizceye öğrenimine yönelik tutumlarını etkileyen tek değişken, ailevi ve toplumsal güdülenmeleridir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre güdülenmeye daha eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Erarslan (2011)'in araştırmasında, Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda 2009-2010 Akademik Yılında Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersine yönelik tutum ve algılarını, yazma dersi almadan önceki tutumları ile dersi aldıktan sonraki tutumlarını ve öğrencilerin yazma dersine karşı tutumları ile başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, ön test uygulamasında, çoğu öğrencinin yazma dersini almadan önce derse karşı olumlu bir



tutumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Son test uygulama sonuçları da öğrencilerin dersi aldıktan sonraki tutumlarının yine olumlu olduğunu fakat ön test ve son test tutumları karşılaştırıldığında anlamlı olmayan bir düşüş olduğu görülmüştür. Ayrıca; öğrencilerin tutumları ile başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, tutumun başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydın ve Yeşilyurt (2009)'un yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen verilere göre, ilköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutum sergiledikleri, düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları ve olumsuz tutumların yüksek düzeyde sınav kaygısına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelebi (2009)'nin çalışmasında, öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı bir dil eğitimi ve dil eğitiminin duyuşsal boyutları (kaygı ve tutumlar) arasındaki ilişki hakkında ne düşündüklerini bazı değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenin sınıf içindeki hareket ve uygulamalarının, İngilizce dersinde değerlendirilmenin, sınıfta anadil ve yabancı dil kullanımının, oturma düzeni, motivasyonun, öğrencilerin gereksinim ve ilgilerine uygun çeşitli aktivite uygulaması ve materyal kullanımının, öğrencilerin sınıftaki kaygıları ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce öğrenirken hata yapma korkuları, arkadaşlarının tepkileri, aile baskısı ve özgüvenlerinin, öğrencilerin kaygıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin İngilizce öğrenmekteki amaçları ve İngilizceyi bir ders veya yabancı bir dil olarak algılamalarının İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Demirtaş (2007)'in çalışmasında, ebeveynlerin İngilizceye ve çocuklarının İngilizce öğrenmelerine yönelik tutumlarını bazı değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirlemeyi amaçlamıştır. Bu değişkenler; cinsiyet, öğrenim durumları, gelir düzeyleri ve yaşadıkları yerlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin tutumlarını nasıl algıladıklarını da ortaya koymayı da amaçlamıştır. Elde edilen verilere göre; altıncı ve sekizinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin çocuklarının İngilizce öğrenmelerine ilişkin olumlu bir tutum içinde oldukları tespit

edilmiştir. İki sınıf düzeyi karşılaştırıldığında; altıncı sınıf öğrenci ebeveynlerinin tutumlarının sekizinci sınıf öğrenci ebeveynlerine kıyasla daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ebeveynlerinin tutumlarına ilişkin algılarına bakıldığında, ebeveynlerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarına yönelik öğrenci algılarının ılımlı olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıf ebeveynlerinin tutumları ve öğrencilerin bu tutumlara yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öner ve Gedikoğlu (2007)'nin yaptıkları çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin yaşadığı yabancı dil kaygısının yabancı dil eğitime etkisini bazı demografik özellikler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu demografik özellikler; anne ve babalarının eğitim düzeyleri, meslekleri, cinsiyet, mezun oldukları ve okudukları okul türüdür. Araştırmadan elde edilen verilere göre, etkisi araştırılan değişkenlerin öğrencilerin kaygı düzeylerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dil kaygı düzeylerinin başarı düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilerin notlarının düşük; dil kaygısı düşük olan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoslu (2005)'nin araştırmasında, üniversite birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin tutumlarını cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları ve derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saati değişkenleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anabilim ve ana sanat dalları açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bağçeci (2004)'nin yaptığı çalışmada, ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce eğitime ilişkin tutumlarını bazı değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Bu değişkenler; cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, babalarının eğitim durumu, meslekleri, annelerinin eğitim durumları, meslekleri ve gelir durumlarıdır.

Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin İngilizce eğitimine ilişkin tutumlarını etkileyen değişkenler cinsiyet ve annelerinin eğitim durumları olmuştur.

Küçüksüleymanoğlu (1997)'nin yaptığı çalışmada, Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilişkin tutumlarını bazı değişkenler açısından araştırmıştır. Bu değişkenler; cinsiyet, sınıf, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzey, kardeş sayısı, gelir düzeyi, kitap sayısı, okuma alışkanlığı, çalışma alışkanlığı, öğretmen olma isteği, öğretmen olmaktan duyulan zevk, başarı algısı ve okudukları bölüme ailenin verdiği önemdir. Çalışmanın sonucuna göre, bazı kişilik özelliklerinin öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarında etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### 1. ARAŞTIRMA MODELİ

Çalışmanın modeli yarı deneysel modeldir. Araştırmanın deneysel model olmasının sebebi, deneysel araştırmaların bağımlı ve bağımsız değişkenlere dayanabilmesi sebep ve sonuçlar sağlamasıdır (Creswell, 2013). Çalışma ön test son test kontrol ve deney gruplu çalışmadır. Ön test tutum puanları sonuçlarına bağlı olarak tutum düzeyleri birbirine yakın olan, birisi deney birisi kontrol olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir. Araştırmada aktif öğrenme modeline göre hazırlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

#### 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ili Çobanlar ilçesi Zafer Ortaokulunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında Zafer Ortaokulu 8/A ve 8/C sınıflarında öğrenim görmekte olan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrenciler amaçlı örnekleme (purposive sampling) yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, evreni temsil edebilen bir amaca yönelik örneklem seçimidir. Örneklem araştırmacı tarafında kasıtlı olarak seçilir ve önemli olan araştırmacının seçimidir(Kothari, 2004).

Ön test olarak veri toplama aracı olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Zafer Ortaokulunda bulunan 4 farklı 8. Sınıfa uygulanmış; ön test puanlarına göre tutum puanları birbirine en yakın iki sınıf olan 8/A sınıfı deney, 8/C sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin genel olarak eğitim anlayışlarına bakacak olursak öğrencilerin büyük çoğunluğu ortaokuldan sonra lise eğitimine devam etmeyi düşünmemektedir. Ayrıca ailelerin ve öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik teşvik edici bir ilgisinin bulunmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin sadece yabancı dil becerilerini değil ana dil becerilerini de etkili bir şekilde kullanmadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrenciler ve ailelerin büyük çoğunluğu herhangi bir sınav ya da gelecek kaygısı taşımamaktadırlar. Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu açısından özellikleri tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	F	%
Kız	19	47.5
Erkek	21	52.5
Toplam	40	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin %47,5’inin kız, % 52,5’inin erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Anne eğitim durumu	F	%
Lise mezunu	3	7.5
Ortaokul mezunu	6	15
İlkokul mezunu	24	60
Okuryazar	1	2.5
Okuryazar değil	6	15
Toplam	40	100

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %7,5’inin lise mezunu, %15’inin ortaokul mezunu, %60’ının ilkokul mezunu, %2,5’inin sadece okuryazar ve %15’inin okuryazar da olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbiri annesinin üniversite mezunu olduğunu işaretlememiştir. Bu nedenle üniversite mezunu kısmı kaldırılmıştır.

**Tablo 4. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Baba eğitim durumu	F	%
Üniversite mezunu	1	2.5
Lise mezunu	7	17.5
Ortaokul mezunu	16	40
İlkokul mezunu	16	40
Toplam	40	100

Tablo4’ te araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının, %2,5’inin üniversite mezunu, %17,5’inin lise mezunu, %40’ının ortaokul, %40’ının ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Ancak babası sadece okuryazar olan ve okuryazar bile olmayan öğrenci bulunmamaktadır.

### 3. ÖLÇME ARACI

Araştırmada iki durum ölçülmüştür. Birincisi aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına; ikincisi ise İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisidir.

Aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisini ölçmek için standart bir sınav olan TEOG sınavı (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) kullanılmıştır.

Aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini ölçmek için İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde yer alan kişisel bilgiler ölçeğin değişkenlerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları aynı zamanda bu değişkenlere göre de araştırılmıştır. Bu değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce dersi akademik başarıları incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ölçme aracının ilk bölümünde yer alan değişkenler şunlardır:

- Cinsiyet

- Anne eğitim durumu
- Baba eğitim durumu

İkinci bölümde yer alan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Maddeleri, likert tipi bir ölçek olup 15 olumlu 15 olumsuz toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Olumlu maddeler (1., 2., 3., 6., 7., 10., 11., 15., 16., 19., 21., 24., 27., 28. ve 29. maddeler) “Kesinlikle katılıyorum”5, “Katılıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılmıyorum”2, “Kesinlikle katılmıyorum”1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddeler (4., 5., 8., 9., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26. ve 30. maddeler) ise ters yönde “Kesinlikle katılmıyorum”5, “Katılmıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılıyorum”2, “Kesinlikle katılıyorum”1 olarak puanlanmıştır.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyuttur. Bilişsel boyut (10., 16., 21. ve 24. maddeler) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.62, duyuşsal boyut (1., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26., 27., 28. ve 29. maddeler) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93 ve davranışsal boyut (2., 3., 15., 19. ve 30. maddeler) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.71 olarak hesaplanmıştır (Aydoslu, 2005).

**Tablo 5. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Üç Boyuta Dağılımı**

Boyutlar	Cümle numaraları	Faktör yük değerleri	$\alpha$
Bilişsel Boyut	2. İngilizceyi kullanabileceğim web sitelerine girerim.	.495	.62
	3. İngilizce şarkılar dinlerim.	.440	
	15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.	.644	
	19. İngilizce oyunlar oynarım.	.439	
	30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.	.359	
Duyuşsal Boyut	1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	.729	.93
	4. İngilizce dersinden korkuyorum.	.706	
	5. İngilizce zor bir derstir.	.626	
	6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.	.657	
	7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.	.436	
	8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	.611	

	<b>9.</b> Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.	.318	
	<b>11.</b> İngilizce hikâye kitapları okurum.	.447	
	<b>12.</b> İngilizce sınavından çekinirim.	.671	
	<b>13.</b> İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	.641	
	<b>14.</b> İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.	.562	
	<b>17.</b> İlköğretimin I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.	.356	
	<b>18.</b> İngilizceden nefret ediyorum.	.714	
	<b>20.</b> İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	.660	
	<b>22.</b> İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	.699	
	<b>23.</b> İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	.620	
	<b>25.</b> İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	.532	
	<b>26.</b> İngilizce çalışmak sınırlarımı bozar.	.682	
	<b>27.</b> İngilizce yazı şabılebıeğım yabancı arkadaşları edinmeye çalışırım.	.481	
	<b>28.</b> İngilizce dersini kaçırmak istemem.	.665	
	<b>29.</b> İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım	.667	
Davranışsal Boyut	<b>10.</b> İngilizce bilmenin iş şansımı artıracağındı düşünüyorum.	.418	.71
	<b>16.</b> İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	.483	
	<b>21.</b> İngilizceyi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	.627	
	<b>24.</b> İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.	.548	

Kaynak: Aydoslu, 2005.

Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ilk uygulamada  $\alpha = 0,9712$ , ikinci uygulamada  $\alpha = 0,9633$  ve geliştirilen 30 maddelik ölçeğin uygulamasında ise  $\alpha = 0,9364$  olarak bulunmuştur (Aydoslu, 2005). Kendi çalışmamızda araştırmacı tarafından yapılan öntest uygulamasında  $\alpha = 0,917$ ; sontest uygulamasında ise  $\alpha = 0,902$  olarak bulunmuştur.



**Tablo 6. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları**

Uygulamalar	İngilizce Tutum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı
Ön Uygulama	0.9712
İkinci Uygulama	0.9633
Son Uygulama	0.9364
Araştırmadaki uygulama	Öntest: 0.917 Sontest: 0.902

#### 4. VERİLERİN TOPLANMASI

Tutum ölçeği ön test uygulaması için Zafer Ortaokulu 8. Sınıfın 4 şubesinde öğrenim görmekte olan bütün öğrencilere uygulanmış daha sonra ön testten elde edilen puanların sınıf ortalamaları alınmıştır. Bu ortalamalara göre birbirine en yakın iki sınıf; 8/A deney, 8/C kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu 20, deney grubu 20 olmak üzere toplam 40 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Kontrol ve deney grupları belirlendikten sonra, çalışmanın deney kısmı başlamış ve deney grubunda yer alan öğrenciler için aktif öğrenme modeline uygun olarak ders planları hazırlanmıştır. Ders planları hazırlama sürecinde etkinlikler Kaynakça 2’de yer alan yabancı sitelerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Etkinlikler öğrenci merkezli ve öğrencileri daha aktif hale getiren grup çalışması odaklı hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlanmasından sonra aktif öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmış etkinliklerle dersler işlenmeye başlamıştır.

Dersler öğrencilerin eğlenebileceği oyun, yarışma türünde etkinliklerle işlenmiştir. Gruplar dört öğrenciden oluşturulup toplam altı grup yer almıştır. Grup çalışmasında grup üyelerinin her birinin katkıda bulunması sağlanmıştır. Verilmesi gereken dilbilgisi kuralları görsel materyaller kullanılarak açıklanmıştır. Sınıf dersin kazanımlarıyla ilgili süslenmiş derse girişte öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Dersin anlatımında, öğrencilerin ilgisini daha fazla çekebilmek ve dersti monotonluktan kurtarmak amacıylaPowerpoint sunumlar kullanılmıştır. Sunumlar hazırlanırken kısa olmasına ve her slâyтта kısa cümleler kullanılmasına dikkat edilmiştir. Alıştırma bölümünde öğrencilerin seviyesine ve konuya uygun eşleştirme, boşluk doldurma gibi kısa etkinlikler yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin eğlenebileceği yapboz tamamlama gibi İngilizce dersine oldukça uygun oyunlarla ders devam ettirilmiştir. Oyun ya da yarışma bölümünde de her öğrenci kendi

grubuyla hareket etmiştir. Bu esnada öğretmen sadece sınıfı yönlendirmiş; ancak öğrencileri kısıtlayıcı herhangi bir etkide bulunmamıştır. Yarışmanın sonunda birinci olan gruba küçük hediyeler verilmiştir. En son özet bölümünde ise öğrencilerin, grup olarak yine yarışma türünde etkinlikler aracılığıyla konuyla ilgili kısa bir özet yapmaları sağlanmıştır. Dersten sonra ise öğrencilere bireysel görevler verilmiştir. Derste işlenen konu güncel bir olayla birleştirilip öğrencilerin bu konuda bir çalışma yapması sağlanmıştır. 6 hafta 24 ders saati boyunca aktif öğrenme modelinde kullanılan yöntem ve tekniklerle dersler işlenmiştir. Örnek ders planı ekte sunulmuştur (Ek2).

Aynı şekilde 6 hafta 24 ders saati boyunca kontrol grubu öğrencileriyle de dersler geleneksel eğitim anlayışına uygun bir şekilde yürütülmüştür. Bu derslerde olabildiğince öğretmen merkezli, bireysel çalışmalar yapılmıştır. Genellikle TEOG sınavına yönelik test çözümleri ve ders kitabında yer alan etkinlikler yapılmıştır. Bunun dışında herhangi bir farklı kaynak kullanılmamış ayrıca öğrencilerin eğlenebileceği bir ders ortamı oluşturulmamıştır.

Aktif öğrenme modeline uygun işlenen 6 hafta uygulamanın hemen ardından TEOG sınavı yapılmış ve çalışmaya katılan öğrencilerin sınavdan aldıkları puanlar kaydedilmiştir. Sınavla eş zamanlı olarak tutum ölçeği kontrol ve deney grubuna son kez uygulanmış ve son test puanlarından elde edilen sonuçlara göre istatistiksel analizler yapılmıştır.

## **5. VERİLERİN ANALİZİ**

Veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ve tutum maddelerine verdikleri cevaplar, frekans ve yüzde istatistiksel işlemleri ile analiz edilmiştir.

Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin tutum puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını ve varyansların homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuca göre parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangisinin uygulanacağına karar vermek için normal dağılım

testlerinin yapılması gerekir. Eğer veriler normal dağılım gösteriyorsa parametrik testler; normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testlerin uygulanması gerekir (Hinton, 2014). Birçok istatistiksel analizin varsayımı olan normal dağılım büyük öneme sahiptir. Bir dağılımın normallik varsayımı reddedildiği zaman yapılacak yorumlar ya da sonuçlar eskisi kadar güvenilir ve geçerli olmayabilir. Normallik varsayımını ölçen birçok test vardır. Shapiro-wilk testi normal dağılımı ölçen en güçlü testlerden birisidir (Razali & Wah, 2013; Ahad, Yin, Othman & Yacob, 2011).

**Tablo 7. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Öntest Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Sig.	Statistics	Df	Sig.
öntesttutum	,061	40	,200	,987	40	,926

**Tablo 8. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Sontest Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Sig.	Statistics	Df	Sig.
sontesttutum	,136	40	,059	,961	40	,180

Tablo 8 ve 9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest tutum puanlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerindeki sigma değerlerine göre normal bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür ( $p>0,05$ ). Anlamlılık düzeyi  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ise dağılımın normal olmadığı kararı verilir. Ancak  $p>0,05$  değeri elde edilmişse dağılımın normal dağılımdan olduğuna karar verilir (Ahad, Yin, Othman & Yacob, 2011).

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum puanlarını karşılaştırmak ve cinsiyet, anne, baba eğitim durumları açısından değerlendirmek amacıyla ANCOVA (kovaryans analizi) kullanılmıştır. Öğrencilerin sontest tutum puanları karşılaştırılırken öntest tutum puanlarının kontrol edilmesi amacıyla kovaryans analizine başvurulmuştur. Kovaryans analizinin amacı öntestsontest kontrol gruplu deneysel çalışmalarda grupların öntest tutum puanları arasındaki farkın etkisini yok etmektir. Araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığını anlamak için, öntestin

ortak değişken olarak kontrol altına alındığı kovaryans analizini kullanabilir (Büyüköztürk, 2012).

Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmak ve cinsiyet açısından değerlendirmek amacıyla bağımsız gruplar t testi (independents amples “t” test” kullanılmıştır. “t” testi parametrik bir testtir ve iki grup arasında karşılaştırma yapmak için uygundur (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2011). Anne ve babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini öğrenmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ikiden çok ortalama arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Ergün, 1995).

Varyansların homojenliğini test etmek için ANOVA ve ANCOVA testleri için önkoşul olan Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre parametrik testler olan ANOVA ve ANCOVA testlerinin uygulanmasına karar verilmiştir ( $p>0,05$ ).

Son olarak öğrencilerin akademik başarıları ve sontest tutum puanları arasındaki ilişkiyi ölçmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, aralık ve rasyo düzeyinde ölçülmüş iki değişken arasında bağımlılık olup olmadığını, var ise yönünü ve gücünü gösteren bir analiz yöntemidir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2011).

Ölçekten elde edilen sonuçlar, tablolar üzerinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Her bir maddeye yönelik beşli derecelendirme ölçek aralığını ifade eden Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum şeklindeki seçeneklerden oluşmaktadır. Bu seçeneklere sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 değerleri verilmiştir. Olumsuz olarak değerlendirilen maddelerine ise sırasıyla 5, 4, 3, 2 ve 1 değerleri verilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgulara yer verilecek ve bu bulgularla ilgili yorumlar yapılacaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumuna göre dağılımı şöyledir:

**Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	F	%
Kız	19	47.5
Erkek	21	52.5
Toplam	40	100

Tablo10’da araştırmaya katılan öğrencilerin % 47,5’inin kız, % 52,5’inin erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.

**Tablo 10. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Anne eğitim durumu	F	%
Lise mezunu	3	7.5
Ortaokul mezunu	6	15
İlkokul mezunu	24	60
Okuryazar	1	2.5
Okuryazar değil	6	15
Toplam	40	100

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %7,5’inin lise mezunu, %15’inin ortaokul mezunu, %60’ının ilkokul mezunu, %2,5’inin sadece okuryazar ve %15’inin okuryazar da olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbiri annesinin üniversite mezunu olduğunu işaretlememiştir.

**Tablo 11. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Baba eğitim durumu	F	%
Üniversite mezunu	1	2.5
Lise mezunu	7	17.5
Ortaokul mezunu	16	40
İlkokul mezunu	16	40
Toplam	40	100

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının, %2,5’inin üniversite mezunu, %17,5’inin lise mezunu, %40’ının ortaokul, %40’ının ilkokul mezunu olduğu görölmektedir. Ancak babası sadece okuryazar olan ve okuryazar bile olmayan öğrenci bulunmamaktadır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular her bir alt probleme göre tablolarla açıklanmıştır.

**1. AKTİF ÖĞRENME MODELİYLE OLUŞTURULAN EĞİTİM ORTAMINDA İNGİLİZCE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN(DENEY GRUBU) VE GELENEKSEL İNGİLİZCE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN(KONTROL GRUBU) İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDA ÜÇ BOYUT AÇISINDAN ANLAMLI FARKLILIK VAR MIDIR?**

**Tablo 12. Öntest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SD
Bilişsel	DENEY	20	2,71	1,04
	KONTROL	20	2,87	0,67
	TOPLAM	40	2,79	0,87
Duyuşsal	DENEY	20	3,46	0,73
	KONTROL	20	3,48	0,73
	TOPLAM	40	3,47	0,72
Davranışsal	DENEY	20	3,70	0,84
	KONTROL	20	3,92	0,86
	TOPLAM	40	3,81	0,85
Toplam	DENEY	20	3,36	0,73
	KONTROL	20	3,44	0,66
	TOPLAM	40	3,40	0,69

Tablo 13’te araştırmaya katılan öğrencilerin tutum ölçeğinin ilk uygulamasından aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları üç boyut açısından (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) gösterilmiştir. Ölçeğın tamamı açısından bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının 3,36; kontrol grubu öğrencilerinin 3,44 olduğu görölmektedir. Standart sapma değerleri ise deney grubu 0,73; kontrol grubu 0,66 olarak görölmektedir.

**Tablo 13. Sontest Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	$\bar{X}$ (düzeltilmiş)	SD	P
Bilişsel	DENEY	20	2,55	2,59	0,83	,79
	KONTROL	20	2,59	2,54	0,83	
	TOPLAM	40	2,57	2,57	0,82	
Duyuşsal	DENEY	20	3,11	3,12	0,83	,18
	KONTROL	20	3,39	3,38	0,55	
	TOPLAM	40	3,25	3,25	0,71	
Davranışsal	DENEY	20	3,73	3,81	0,69	,06
	KONTROL	20	3,43	3,36	1,15	
	TOPLAM	40	3,58	3,58	0,95	
Toplam	DENEY	20	3,10	3,12	0,71	,45
	KONTROL	20	3,26	3,24	0,52	
	TOPLAM	40	3,18	3,18	0,62	

Tablo 14’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinin son uygulamasından aldıkları puan ortalamaları, standart sapmaları ve iki grubun sontest tutum ortalamaları arasındaki farklılık düzeyleri üç boyut açısından gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest tutum puanlarını karşılaştırırken öntest tutum puanları arasındaki farkı yok etmek için kovaryans analizi yapılmıştır. Yapılan kovaryans analizi sonucunda düzeltilmiş ortalama değerleri tabloda yer almaktadır. Anlamlı farkın olup olmadığı düzeltilmiş ortalama puanlarına göre hesaplanmıştır.

Yapılan kovaryans analizi sonucunda; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest tutum puanları arasında, üç boyut ve ölçeğin geneli açısından bakıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

## **2. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDA ÜÇ BOYUT AÇISINDAN(BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE DAVRANIŞSAL) CİNSİYET, ANNE EĞİTİM VE BABA EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ANLAMLILIK FARKLILIK VAR MIDIR?**

**Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$\bar{X}$ (Düzeltilmiş)	SD	P
Bilişsel	Kız	19	2,61	2,58	0,85	,93
	Erkek	21	2,53	2,56	0,81	
	Toplam	40	2,57	2,57	0,82	
Duyuşsal	Kız	19	3,52	3,43	0,74	,11
	Erkek	21	3,00	3,09	0,60	
	Toplam	40	3,25	3,25	0,71	
Davranışsal	Kız	19	3,94	3,76	0,70	,19
	Erkek	21	3,26	3,42	1,04	
	Toplam	40	3,58	3,58	0,95	
Toplam	Kız	19	3,42	3,32	0,62	,11
	Erkek	21	2,96	3,06	0,54	
	Toplam	40	3,18	3,18	0,62	

Tablo 15’te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sontest tutum puanlarının kovaryans analizi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin öntest tutum puanları arasındaki farkın etkisini yok etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır.

Yapılan kovaryans analizi sonucuna göre; kız ve erkek öğrencilerin sontest tutum puanları arasında, üç boyut ve ölçeğin geneli açısından bakıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 15. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Anne eğitim durumu	N	$\bar{X}$	$\bar{X}$ (Düzeltilmiş)	SD	P
Bilişsel	Lise	3	3,20	2,51	0,72	,96
	Ortaokul	6	2,53	2,44	0,98	
	İlkokul	24	2,56	2,62	0,83	
	Okuryazar	1	2,00	2,23	-	
	Okuryazar değil	6	2,40	2,57	0,77	
	Toplam	40	2,57	2,57	0,82	
Duyuşsal	Lise	3	3,55	3,57	0,55	,37
	Ortaokul	6	3,34	3,14	0,60	
	İlkokul	24	3,20	3,24	0,78	
	Okuryazar	1	4,38	4,31	-	
	Okuryazar	6	3,03	3,05	0,52	



	değil					
	Toplam	40	3,25	3,25	0,71	
Davranışsal	Lise	3	3,91	3,67	0,87	,41
	Ortaokul	6	4,04	4,11	0,69	
	İlkokul	24	3,43	3,46	1,02	
	Okuryazar	1	3,75	4,12	-	
	Okuryazar değil	6	3,57	3,41	1,01	
	Toplam	40	3,58	3,58	0,95	
Toplam	Lise	3	3,54	3,42	0,55	,47
	Ortaokul	6	3,30	3,13	0,57	
	İlkokul	24	3,12	3,17	0,67	
	Okuryazar	1	3,90	3,92	-	
	Okuryazar değil	6	2,99	3,02	0,50	
	Toplam	40	3,18	3,18	0,62	

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre sontest tutum puanlarının kovaryans analizi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin öntest tutum puanları arasındaki farkın etkisini yok etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır.

Yapılan kovaryans analizi sonucuna göre; annelerinin eğitim düzeyi farklı öğrencilerin sontest tutum puanları arasında, üç boyut ve ölçeğin geneli açısından bakıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 16. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Baba eğitim durumu	N	$\bar{X}$	$\bar{X}$ (Düzeltilmiş)	SD	P
Bilişsel	Üniversite	1	1,20	1,65	-	,58
	Lise	7	2,65	2,55	0,76	
	Ortaokul	16	2,80	2,58	0,91	
	İlkokul	16	2,38	2,61	0,69	
	Toplam	40	2,57	2,57	0,82	
Duyuşsal	Üniversite	1	3,52	3,44	-	,76
	Lise	7	3,34	3,21	0,76	
	Ortaokul	16	3,34	3,11	0,61	
	İlkokul	16	3,11	3,39	0,81	
	Toplam	40	3,25	3,25	0,71	
Davranışsal	Üniversite	1	4,00	3,77	-	,42

	Lise	7	3,78	3,72	0,60	
	Ortaokul	16	4,01	3,80	0,70	
	İlkokul	16	3,04	3,29	1,08	
	Toplam	40	3,58	3,58	0,95	
Toplam	Üniversite	1	3,20	3,18	-	,85
	Lise	7	3,29	3,16	0,52	
	Ortaokul	16	3,34	3,09	0,59	
	İlkokul	16	2,98	3,28	0,69	
	Toplam	40	3,18	3,18	0,62	

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre sönstest tutum puanlarının kovaryans analizi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin önstest tutum puanları arasındaki farkın etkisini yok etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır.

Yapılan kovaryans analizi sonucuna göre; babalarının eğitim düzeyi farklı öğrencilerin sönstest tutum puanları arasında, üç boyut ve ölçeğin geneli açısından bakıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

### 3. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDA ANLAMLILIK FARKLILIK VAR MIDIR?

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları TEOG sınavının İngilizce bölümünden aldıkları puanlardan oluşmaktadır.

**Tablo 17. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Ait T Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{X}$	SD	T	Df	P
Deney	20	30,25	14,18	-,76	38	,44
Kontrol	20	33,50	12,47			

Tablo 18’de öğrencilerin akademik başarı puanlarına ait t testi sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasındaki farkı ölçmek amacıyla t testi uygulanmıştır.

Yapılan t testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Ancak kontrol grubu öğrencilerinin sınavdan aldıkları puan ortalamasının deney grubu öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin yapılan sınavın aktif öğrenme modeline uygun olarak hazırlanmamış olduğu söylenebilir. Deney grubunda uygulanan aktif öğrenme modeline uygun bir ölçme gerçekleştirilse durumun farklı olabileceği söylenebilir. Ayrıca 6 hafta boyunca işlenen konuların kazanımlarına uygun soru hazırlanmamış daha sonraki ünitelerin kazanımlarını kapsayan soruların da yer almasından kaynaklanmaktadır. Deney çalışması süresince ilk 4 ünitenin kazanımlarına yer verilmiş ve her iki grupta da bu kazanımlar tamamlanmıştır.

#### 4. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDA CİNSİYET, ANNE EĞİTİM VE BABA EĞİTİM DURUMUDEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN ANLAMLI FARKLILIK VAR MIDIR?

**Tablo 18. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Ait T Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SD	T	Df	P
Kız	19	31,84	13,35	-,01	38	,98
Erkek	21	31,90	13,55			

Tablo 19’da cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı puanlarına ait t testi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre farkını ölçmek amacıyla t testi yapılmıştır.

Yapılan t testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin İngilizce akademik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

**Tablo 19. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması**

Anne eğitim	N	$\bar{X}$	SD
Lise	3	21,66	10,40
Ortaokul	6	32,50	13,32
İlkokul	24	31,04	12,33
Okuryazar	1	60,00	-
Okuryazar değil	6	35,00	14,83

Tablo 20’de anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması ve standart sapması yer almaktadır. Annesi okuryazar olan öğrenci dışında diğer grupların akademik başarı puanları ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

**Tablo 20. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Ait Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1181,250	4	295,313	1,81	,14
Grup içi	5703,125	35	162,946		
Toplam	6884,375	39			

Tablo 21’de anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı puanlarına ait tek faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda, annelerinin eğitim düzeyi farklı öğrencilerin İngilizce akademik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

**Tablo 21. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması**

Baba eğitim	N	$\bar{X}$	SD
Üniversite	1	50,00	-
Lise	7	27,85	13,18
Ortaokul	16	35,93	9,69
İlkokul	16	28,43	15,35

Tablo 22’de baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması ve standart sapması yer almaktadır. En yüksek puan ortalamasının, babası üniversite ve ortaokul mezunu olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

**Tablo 22. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Ait Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	894,643	3	298,214	1,79	,16
Grup içi	5989,732	36	166,381		
Toplam	6884,375	39			

Tablo 23'te baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı puanlarına ait tek faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda, babalarının eğitim düzeyi farklı öğrencilerin İngilizce akademik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

##### **5. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDA ANLAMLILIK İLİŞKİ VAR MIDIR?**

**Tablo 23. İngilizce Akademik Başarı Puanları İle Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

		Akademik başarı	Tutum
Akademik başarı	Pearson Korelasyon	1	-,017
	Sig. (2-tailed)		,919
	N	40	40
Tutum	Pearson Korelasyon	-,017	1
	Sig. (2-tailed)	,919	
	N	40	40

Tablo 24'te öğrencilerin akademik başarı puanları ve tutum puanlarına ait Pearson Korelasyon katsayı sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları ve tutum puanları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin İngilizce akademik puanları ile tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $r=0,01$ ;  $p>0,05$ ). Ancak akademik puanları ile tutum puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu

görülmektedir. Bu ilişkinin sebebinin akademik başarıyı ölçmek için uygulanan TEOG sınavının aktif öğrenme modeline uygun hazırlanmamasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular bölümünde elde edilen araştırma sonuçları verilmiş ve bu sonuçları destekleyen ya da desteklemeyen diğer araştırmalarla birlikte yorumlanmıştır. Çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının aktif öğrenme modeli kullanılarak olumlu yönde değiştirilip değiştirilemeyeceği bazı değişkenler (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu) açısından araştırmaktır. Bu amaçla, araştırmadan elde edilen bulgular alt problemler altında tartışılmıştır.

### *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasında Üç Boyut Açısından Anlamlı Farklılık Olmasına Dair Sonuçlar*

Çalışmada aktif öğrenme modeliyle oluşturulmuş öğrenme ortamındaki deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik son test tutumları arasında, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyut açısından da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olduğu ve deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasındaki farkın etkisini yok etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Bu durum her iki gruptaki öğrencilerinde İngilizce dersine yönelik tutumlarında geçen süre zarfında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuç, aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarında tutum düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum geçen sürede öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde değişme olmadığını göstermektedir.

Bu durumun araştırmanın uygulandığı ilçe ve okuldan kaynaklandığı düşünülmektedir. İlçede yaşayan öğrenci ve aileler İngilizce dersine yönelik herhangi bir ilgi ve istek duymamakla birlikte geçecek kaygısı da taşımamaktadırlar. Eğitime önem verilmeyen bir ilçede sonuçlar arasında anlamlı farklılık bulunmayışı normal kabul edilebilir. Aynı araştırma, eğitim seviyesinin yüksek ve öğrencilerin eğitim öğretime daha istekli oldukları bir okulda yapılmış olsaydı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunabilirdi.

Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yurdabakan (2010) yaptığı çalışmada aktif öğrenme modelini kapsayan iletişimsel yaklaşımla derslerin işlendiği deney grubu ve geleneksel yaklaşımla derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Zheng, Young, Brewer ve Wagner (2009) yaptıkları çalışmada aktif öğrenme modelinin yöntemlerinden birisini uygulayarak öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin diğer öğrencileri kıyasla daha fazla eğlenerek İngilizce öğrenebildiği ortaya çıkmıştır. Yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencileri İngilizceyi öğrenmesi kolay ve eğlenceli bir ders olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aydede ve Matyar (2009), Özsevgeç (2006) yaptıkları çalışmalarda aktif öğrenme modelinin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarında olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Yalçın ve Bayrakçeken (2010) yaptıkları çalışmada 5E modeline göre geliştirilmiş olan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin Kimya dersine yönelik tutumlarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kalem ve Fer (2003) yaptıkları çalışmada aktif öğrenme modelinin yüksek lisans öğrencilerinin derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve yükseköğretimde kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Arıkan (2006) çalışmasında Web destekli aktif öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın; son test sonuçlarına göre izleme testi karşılaştırmalarında, web destekli etkin öğrenme uygulamaları ile geleneksel sınıf içi öğretim uygulamalarının derse yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir. Arslan ve Akbarov (2012) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun İngilizce dersine yönelik olumlu tutum sahibi olduklarını ve önyargıya sahip olmadıkları sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda bu öğrenciler İngilizce konuşurken kendilerini rahat hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte Özsevgeç (2006) araştırmasında aktif öğrenme modelinin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğu



sonucuna ulaşmakla birlikte aynı zamanda öğrencilerin başlangıçta sahip olduğu motivasyonun zamanla azaldığı ve sıkıldığını tespit etmiştir. Aynı zamanda etkinlikler uygulanırken öğretmenin zorlandığı ve zaman zaman geleneksel yöntemlere döndüğünü gözlemlemiştir.

Ünal ve Sarı (2013) araştırmalarında pozitif düşünme, yaratıcı düşünme, kararlılık aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derslere yönelik olumsuz tutumlarını olumluya dönüştürdüğünü tespit etmişlerdir. Çelebi (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında ve kaygı düzeylerinde büyük ölçüde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin görünüşü, ders esnasındaki tavırları, öğrencilere dönüt veriş, sınıfa girişi gibi birçok davranışı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu ya da olumsuz tutum oluşturabileceği gibi varolan tutumlarını da tam tersi yönde değiştirebileceğini bulmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç İngilizce derslerinde uygulanan ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin İngilizceye yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olmasıdır. Ayrıca çalışmada öğrenciler oyun ve şarkıya dayalı etkinlikleri daha çok sevdiklerini ve bu etkinliklerle İngilizceye duydukları kaygının azaldığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda derste birden fazla materyal ve etkinlik kullanıldığında daha rahat ve eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Lafaye ve Tsuda (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrendikleri İngilizceyi uygulamayı, farklı bağlamlarda kullanabilmeyi ve farklı milletlerden insanlarla iletişim kurmayı istedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Shams (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizceye yönelik kaygılarını azaltmak için sakin, huzurlu, grup çalışmasının yapılabileceği bir sınıf ortamının olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu sınıf ortamında konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dil öğrenmenin dört temel becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklerin planlanmış olması gerektiğini tespit etmiştir. Alkaff (2013) çalışmasında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye genellikle olumlu tutum içinde olduklarını ancak birçok öğrencinin zaman yetersizliğinden şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çoğunlukla dilbilgisi ve ezberlemeye yönelik etkinliklerden dolayı İngilizceyi konuşmaya ve uygulamaya yönelik diğer alıştırmaları yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin eğlenerek İngilizce öğrendikleri

takdirde İngilizceye yönelik duydukları kaygının azalacağı ve öğrenme sürecinde daha başarılı olunabileceğini tespit etmiştir.

*Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasında Üç Boyut Açısından (Bilişsel, Duyuşsal Ve Davranışsal) Cinsiyet, Anne Eğitim Ve Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamli Farklılık Olmasına Dair Sonuçlar*

Çalışmaya katılan bütün öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sontest tutumlarının, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyut açısından da cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamli düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Çalışma öntestsontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olduğu ve öğrencilerin öntest puanlarının etkisini yok etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sontest tutumları arasında, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyut açısından da anlamli farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim durumu açısından bakıldığında annelerinin eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sontest tutumları arasında, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyut açısından da anlamli farklılık bulunmamıştır. Baba eğitim durumu açısından bakıldığında babalarının eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sontest tutumları arasında, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyut açısından da anlamli farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen sonuç, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sontest tutumları, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyut olmak üzere üç değişken açısından da anlamli düzeyde farklılaşmamaktadır.

Cinsiyet açısından araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öner ve Gedikoğlu (2007) yaptıkları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ve kaygı düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Gömleksiz ve Bozpolat (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında dört alt boyutta anlamli farklılık bulunmazken dört alt boyutta

kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çalışmada elde edilen bulgular, literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Aydoslu (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında duyuşsal ve davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bağçeci (2004) çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir. “Önem”, “başlangıç ve süre”, “gereklilik”, “duyarlılık”, “endişe”, “yöntem ve içerik” boyutlarında kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin cinsiyetlerinin, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilediği söylenebilir. Shams (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Köyönü (2012) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Anne eğitim durumu açısından araştırmanın sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öner ve Gedikoğlu (2007) çalışmasında öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, bu sonuç, literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bağçeci (2004) çalışmasında annelerinin eğitim durumlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını üç boyutta anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Baba eğitim durumu açısından araştırmanın sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bağçeci (2004) öğrencilerinin babalarının eğitim durumunun İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öner ve Gedikoğlu (2007)’nin çalışmasında öğrencilerin babalarının eğitim durumunun İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

*Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarılarının Anlamlı Farklılık Göstermesine Dair Sonuçlar*

Çalışmada aktif öğrenme modeliyle oluşturulmuş öğrenme ortamındaki deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum iki gruptaki öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarının geçen süre zarfında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen sonuç, aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarında anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bu durumun nedeninin akademik başarıyı ölçmek için kullanılan TEOG sınavı olduğu düşünülmektedir. Deney grubunda aktif öğrenme modeline uygun olarak ders işlenmesine rağmen, uygulanan sınavın geçmiş yıllara göre daha zor ve aktif öğrenme modelinden uzak bir sınav olduğu görülmüştür. Uygulanan sınav aktif öğrenme modeline daha yakın bir sınav olsaydı öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunabilirdi.

Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Aksu ve Keşan (2011) yaptıkları çalışmada aktif öğrenme modelinin öğrencilerin geometri dersi akademik başarısını artırmada geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aktif öğrenme modelinin, öğrencilerin başarısını artırdığı ve beklentilerini daha çok karşıladığı gözlenmiştir. Aktif öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunda işlenen konuların kalıcılık düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Benzer şekilde Yalçın ve Bayrakçeken (2010) yaptıkları çalışmada aktif öğrenme modelini kapsayan 5E modeline uygun olarak işlenen kimya dersindeki öğrencilerin başarılarının geleneksel olarak işlenen dersteki öğrencilerinkine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Özsevgeç (2006) çalışmasında aktif öğrenme modelinin temel kurallarından birisi olan öğrenci merkezli eğitimin geleneksel öğretimden daha başarılı olduğunu ve öğrencilerin kavramsal gelişimlerini artırdığını tespit etmiştir. Aydede ve

Kesercioğlu (2012) yaptıkları araştırmada aktif öğrenme modelinin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, araştırma gruplarının kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

*Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasında Cinsiyet, Anne Eğitim Ve Baba Eğitim Durumu Değişkenleri Açısından Anlamlı Farklılık Olmasına Dair Sonuçlar*

Çalışmaya katılan bütün öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarının cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim durumu açısından bakıldığında annelerinin eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Baba eğitim durumu açısından bakıldığında babalarının eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen sonuç, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları üç değişken açısından da anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Cinsiyet açısından araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Aydede ve Matyar (2009) yaptıkları çalışmada 6. Sınıf öğrencilerin cinsiyetleri açısından başarıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Aydoslu (2005) çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersi bilişsel durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Ekmekyermezoğlu (2010) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Anne ve baba eğitim durumu açısından araştırmanın sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bilsay (2013) çalışmasında öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ile anne ve babalarının eğitim durumları

arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Benzer şekilde, Ekmekyermezoğlu (2010) yaptığı çalışmada anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarında anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

*Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasında Anlamlı İlişki Olmasına Dair Sonuçlar*

Çalışmaya katılan bütün öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları ve tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin sınıfta tutum puanları ve akademik başarı puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile ölçülmüş sonucunda da anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin sahip oldukları tutumların İngilizce dersi akademik başarılarını anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermektedir. Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen sonuç, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin İngilizce dersi akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Alkaff (2013) çalışmasında öğrencilerin İngilizceyi sevdiğileri ve İngilizceye karşı olumlu duygular besledikleri takdirde daha kolay öğrenebilecekleri ve daha başarılı olabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Öner ve Gedikoğlu (2007) çalışmalarında yabancı dil kaygısının ve olumsuz tutumların yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yabancı dil kaygısı düşük olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı oldukları yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilerinse notlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydın ve Yeşilyurt (2009) yaptıkları çalışmada İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmiş olan öğrencilerin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları ve akademik başarılarının da bu durumdan olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karahan (2007) çalışmasında ilkökul öğrencilerinin İngilizceye yönelik olumlu tutumunun İngilizce öğrenme düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca strateji temelli öğrenme ve öğretme sürecinin öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını ve İngilizce öğrenmelerini etkilediğini tespit etmiştir.

Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumlarının bilişsel düzeydeki performanslarını olumlu şekilde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle çalışmada, tutum konusunun dil eğitiminde oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Ve İngilizce eğitim programının, sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmesine olanak sağlayacak şekilde planlanması gerektiği belirtilmiştir.

Batumlu (2006) çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine duydukları kaygı ile İngilizce dersi akademik başarıları arasında negatif anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Öğrencilerin kaygıları yüksekse başarıları düşük; kaygıları düşükse başarıları yüksektir.

Kırkız (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim ve lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

## **ÖNERİLER**

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve akademik başarılarında anlamlı düzeyde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Ancak çalışmanın deneysel bir çalışma olması nedeniyle, aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi tekrar tekrar ve daha detaylı bir şekilde araştırılabilir.

Çalışmada aktif öğrenme modelinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Eğitimin diğer kademelerinde de aktif öğrenme modelinin İngilizce tutumuna etkisi araştırılabilir.

Çalışmada aktif öğrenme modelinin öğrencilerin tutumuna ve akademik başarısına etkisi araştırılırken derslerde belirli konular işlenmiştir. İngilizce dersinin diğer ünite ve konuları da aktif öğrenme modeli ile uygulanabilir.

Son olarak çalışmada uygulanan deneysel bölüm 6 hafta ve 24 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Yapılacak alışmalar aktif öğrenme modelini daha uzun süre uygulayabilir.



## KAYNAKÇA

- Abidin, M. J., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL Students' Attitudes towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students. *Asian Social Science*, 8 (2), 119-134.
- Açıköz, K. Ü. (2001). Aktif Öğrenme. *Tarım Ekonomisi Dergisi* , 6, 52-61.
- Ahad, N. A., Yin, T. S., Othman, A. R., & Yacob, C. R. (2011). Sensitivity of Normality Tests to Non-normal Data. *Sains Malaysiana*, 40 (6), 637-641.
- Ahmed, C. M., Yossatorn, Y., & Yossiri, V. (2012). Students' Attitudes towards Teachers' using Activities in EFL Classes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (5), 158-164.
- Aksu, H. H., & Keşan, C. (2011). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Başarı Ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 94-113.
- Alkaff, A. A. (2013). Students' Attitudes and Perceptions towards Learning English. *Arab World English Journal*, 4 (2), 106-121.
- Al-Tamimi, A., & Shuib, M. (2009). Motivation And Attitudes Towards Learning English: A Study Of Petroleum Engineering Undergraduates At Hadhramout . *Online Journal of Language Studies*, 9 (2), 29-55.
- Arıkan, Y. D. (2006). Web Destekli Etkin Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri . *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (7), 23-41.
- Arslan, M. U., & Akbarov, A. (2012). EFL Learners Perceptions and Attitudes towards English for the Specific Purposes. *Acta Didactica Napocensia*, 5 (4), 25-30.

- Asfuroğlu, S. (2013). *The Attitudes Of Very Young Learners Towards The Use Of Games In Language Classes*. Master of Arts, ağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Aydede, M. N. (2006). *İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum Ve Kalıcılık Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydede, M. N., & Kesercioğlu, T. (2010). Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14-22.
- Aydede, M. N., & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Aydede, M. N., & Matyar, F. (2009). Fen Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Düzeyde Öğrenci Başarısına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 115-127.
- Aydın, S., & Yeşilyurt, S. (2009). Çocukların İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Sınav Kaygı Düzeyine Etkisi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, (s. 283-289). İstanbul.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B. E. F. Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aytan, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* , 2 (4), 23-43.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.

- Bakır, S. (2014). 5th Grade Students' Opinions About Active Learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3553-3558.
- Balcı, S. (2008). Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek: Lisan Mektebi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 27 (44), 77-98.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *Ytü Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilsay, G. Ö. (2012). *İlköğretim Okulları Öğrenci Seviye Belirleme Sınavı (Sbs) Verilerine Göre Öğrencilerin İngilizce Başarılarıyla İlişkili Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Budak, Y. (1996). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimci Yaklaşım İle Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin Öğrenci Erişisine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kİtabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Crites, S. L. (1994). *Attitude Change*. Ohio: Academic Press.
- Camci, F. (2012). *Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Becerilerine Ve Öğrenme Sürecine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. United States of America: Sage Publications.
- Culbertson, H. M. (1968). What Is an Attitude? *Journal of Cooperative Extension*, 6 (2), 79-84.

- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına Ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (21), 285-307.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers And Students' Views On Anxiety In English Classrooms And Attitudes Towards English*. Master of Arts, Çukurova University The Institute Of Social Sciences, Adana.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 155-185.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği . *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6 (1), 65-74.
- Çınar, F. (2012). Etkin Öğrenmenin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Uygulanması. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 171-190.
- Demirezen, M. (2011). The Foundations of the Communicative Approach and Three of Its Applications . *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7 (1), 57-71.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta'da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demirtaş, S. (2007). *An Investigation Into Parental Attitudes Towards English Language Learning And Students' Perception Of Their Parents' Attitudes*. Master of Arts Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Institute Of Social Sciences, Çanakkale.
- Eison, J. (2010). Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning.

- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 1-25.
- Erarslan, A. (2011). *Perceptions And Attitudes Of The Preparatory Class Students Towards The Writing Course And Attitude-Success Relationship In Writing In The School Of Foreign Languages At Pamukkale University*. Master of Arts, Pamukkale University Institute of Social Sciences, Denizli.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gökçek, H. (2006). *Çalışanların Performans Değerlendirmesinde Tutumun Etkisi: Tutum Ölçekleri İle İlgili Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gömlüksüz, M. N. (2000). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 253-264.
- Gömlüksüz, M. N., & Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği. *Journal of Wolrd of Turks*, 4 (3), 95-114.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güneyli, A. (2007). Silberman'ın Öğrenme Yaklaşımını Temel Alarak Türkçe Öğretiminin Planlanması. *Dil Dergisi*, 136, 41-57.
- Hinton, P. R. (2014). *Statistics Explained (3 rd Edition)*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.

- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kalem, S., & Fer, S. (2003). ktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.
- Karabulut, H. (2013). *Atitudes Towards Learning English And English Language*. Master of Arts, Cag University Institute Of Social Sciences, Mersin.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Kaya, H., & Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçemleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2), 31-35.
- Kılıç, Ö. (2006). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. Delhi: New Age International Publishers.
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 81-93.
- Köyönü, M. B. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kandıra*

*İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Küçüksüleymanoğlu, R. A. (1997). *A Path Analytic Study for English Language Attitude, and Students' Background Characteristics in an ELT Programme: A Case Study*. Master Thesis, Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.

Kvam, P. H. (2000). The Effect of Active Learning Methods on Students Retention in Engineering Statistics. *The American Statistician*, 54 (2), 136-140.

Lafaye, B. E., & Tsuda, S. (2002). Attitudes towards English Language Learning in Higher Education in Japan, and the Place of English in Japanese Society. *Intercultural Communication Studies*, 11 (3), 145-161.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. China: Oxford University Press.

Lubian, D. (2009). *Measuring Attitudes: Using branching and numerical scales*. Leinsweiler.

Maden, A. (2013). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Mamun, S. A., Rahman, A. R., Rahman, A. R., & Hossain, M. A. (2012). Students' Attitudes towards English: The Case of Life Science School of Khulna University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 3 (1), 200-209.

McConnell, D. A., Steer, D. N., & Owens, K. D. (2003). Assessment and Active Learning Strategies for Introductory Geology Courses. *Journal of Geoscience Education*, 51 (2), 205-216.

- McIntyre, R. B., Paulson, R. M., Lord, C. G., & Lepper, M. R. (2004). Effects of Attitude Action Identification on Congruence Between Attitudes and Behavioral Intentions Toward Social Groups. *Society for Personality and Social Psychology*, 20 (10), 1-14.
- Minhas, P. S., Ghosh, A., & Swanzy, L. (2012). The Effects of Passive and Active Learning on Student Preference and Performance in an Undergraduate Basic Science Course. *Anatomical Sciences Education*, 5 (4), 200-207.
- Mostyn, B. J. (1978). *The Attitude Behaviour Relationship*. Marketing Communications Research Center.
- Ocaklı, Ş. V. (2008). *İletişimsel Yaklaşım İle Konuşma Becerisinin Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, Ankara.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 144-155.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 28-35.
- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı Devleti’nde Yabancı Dil Eğitimi. *Turkish Studies*, 5 (3), 1783-1800.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Öğrenci Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 3 (2), 36-48.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci Yaklaşımında Öğretim Teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Persson, J. & Vejseli, S. (2013). *Attitude And Behaviour: A Study Of Consumers’ Explanations For The Gap inBetween*. Master Thesis, Lund University School of Economics and Management Department of Business Administration, Lund.



- Pitafi, A. I., & Farooq, M. (2012). Measurement of Scientific Attitude of Secondary School Students in Pakistan. *Academic Research International*, 2 (2), 379-392.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2013). Power Comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling Tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2 (1), 21-33.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Rudasill, S. (2011). *Instruction at FSU: A Guide to Teaching and Learning Practices*. Florida: The Florida State University.
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sarıçoban, G., & Sarıçoban, A. (2012). Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8 (1), 24-49.
- Schwarz, N. (2006). Attitude Research: Between Ockham's Razor and the Fundamental Attribution Error. *Journal of Consumer Research*, 33 (1), 19-21.
- Shams, M. (2008). Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards English Language Learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2 (2), 121-144.
- Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C.-c., & Kember, D. (2010). An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning. *Innovations in Education & Training International*, 37 (4), 381-389.

- Talaz, G. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Aktif Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tanel, R., & Kavcar, N. (2007). İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretimin Öğrenci Tutum ve Görüşleri Üzerindeki Etkileri: Termodinamik Dersi Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , 21, 64-73.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 177-184.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi Ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının, Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Türksoy, E. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Aktif Öğrenme Teknikleri İle Zenginleştirilmiş Öğretimin Öğrencinin Akademik Başarıları Ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Ünal, S., & Sarı, İ. (2013). Changing Students' Attitudes Towards L2 by Learning Values in L2. *Procedia- Social Behavioral Sciences*, 70, 1413-1423.
- Veznedaroğlu, R., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri . *İlköğretim Online* , 4 (2), 1-16.
- Wilke, R. R. (2003). The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for Nonmajors. *Advances in Physiology Education*, 27 (4), 207-223.
- Yalçın, F. A., & Bayrakçeken, S. (2010). 5E Öğrenme Modelinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Asit-Baz Konusu Başarılarına Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 508-531.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yeşil, H. (2011). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 200-219.

Yurdabakan, G. (2010). *The Influence Of Teaching 'If Clauses' With Communicative Approach On Achievements And Attitudes Of 11th. Grade Students' Towards English Lessons*. Master of Arts, Yeditepe University Institute Of Social Sciences, İstanbul.

Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R. A., & Wagner, M. (2009). Attitude and Self-Efficacy Change: English Language Learning in Virtual Worlds. *CALICO Journal*, 27 (1), 205-231.

Zok, D. (2010). Turkey's Language Revolution and the Status of English Today. *The English Languages: History, Diaspora, Culture*, 1 (1), 1-14.

## **KAYNAKÇA II**

### **(EK 2 - DersPlanı)**

*Active Learning*. (tarih yok). Eylül 30, 2013 tarihinde Study Guides and Strategies: <http://www.studygs.net/activelearn.htm> adresinden alındı.

*Twelve Active Learning Strategies*. (2008, May 7). Eylül 30, 2013 tarihinde University of Minnesota Center for Teaching and Learning: <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/powerpoint/learning/> adresinden alındı.

Odom, S., Glenn, B., Sanner, S., & Cannella, K. A. (2009). Group Peer Review as an Active Learning Strategy in a Research Course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (1), 108-117.

*Strategic Teaching Strategies for Active Learning.* (tarih yok). Eylül 30, 2013 tarihinde [Active Learning Strategies:](http://jenniferbarnett.wikispaces.com/Active+Learning+Strategies) <http://jenniferbarnett.wikispaces.com/Active+Learning+Strategies> adresinden alındı.

## EKLER

### Ek-1. İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

#### İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Lütfen her soruyu dikkatle cevaplandırınız. Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Tüm soruları eksiksiz cevaplamaya özen gösteriniz. Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız & soru atlamayınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Danışman Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Esra GÜLEÇ

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

#### 1. Cinsiyet

Kız ( )

Erkek ( )

#### 2. Annenizin eğitim durumu

Üniversite ( )

Lise ( )

Ortaokul ( )

İlkokul ( )

Okuryazar ( )

Okuryazar değil ( )

#### 3. Babanızın eğitim durumu

Üniversite ( )

Lise ( )

Ortaokul ( )

İlkokul ( )

Okuryazar ( )

Okuryazar değil ( )

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	5	4	3	2	1
2. İngilizce' yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.	5	4	3	2	1
3. İngilizce şarkılar dinlerim.	5	4	3	2	1
4. İngilizce dersinden korkuyorum.	5	4	3	2	1
5. İngilizce zor bir derstir.	5	4	3	2	1
6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.	5	4	3	2	1
7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.	5	4	3	2	1
8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.	5	4	3	2	1
10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
11. İngilizce hikâye kitapları okurum.	5	4	3	2	1
12. İngilizce sınavından çekinirim.	5	4	3	2	1
13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	5	4	3	2	1
14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.	5	4	3	2	1
16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	5	4	3	2	1
17. İlköğretimin I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.	5	4	3	2	1
18. İngilizce' den nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
19. İngilizce oyunlar oynarım.	5	4	3	2	1
20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	5	4	3	2	1
21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	5	4	3	2	1
23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	5	4	3	2	1
24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.	5	4	3	2	1
25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.	5	4	3	2	1
27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.	5	4	3	2	1
29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.	5	4	3	2	1

## **Ek-2. AKTİF ÖĞRENME MODELİNE UYGUN İŞLENEN DERS PLANI ÖRNEĞİ**

### **CLASS PROFILE:**

Size: 20

Class: 8th

### **I. PREPARATION**

**Date:** 21.10.2014

**Lesson:** English

**Teaching point:** Should/should not

**Class Period:** 40 minutes

**Approaches , Methods &Techniques:** Active learning, Group work.

**Materials:** Blackboard, handouts, pictures, PowerPoint.

#### **Objectives:**

- Knowledge of should and should not.
- Ability to comprehend should/should not when they come across these structures in teaching context.
- Skill in giving advice in writing a paragraph.
- Skill in giving advice while speaking inside and outside of the classroom.

#### **Instructional Objectives:**

By the end of the lesson, students will be able to:

- Comprehend the structure of should/should not.
- Answer the questions which include should or should not.
- Understand advices in speaking activities.
- Give advices in speaking activities.

- Make their own sentences using should/should not.
- Develop a short paragraph using should/should not.

### **Assumptions:**

Before the lesson students are supposed to know:

- Enough vocabulary items.
- Simple present tense.

## **II. PRESENTATION**

### **1. Motivation**

The teacher enters the class with an energetic posture. She greets students and then starts to communicate with students. She says:

- “Good morning friends, how are you? I’m sick and so tired. What should I do? Do you have any advice for me?”

- The students give some advices for the teacher.

- And then teacher goes on giving advices by saying “We should do something for a healthy life. Firstly; we should sleep enough everyday. We shouldn’t go to bed so late. We should eat vegetable and fruit. We should do sports regularly. We shouldn’t smoke. We shouldn’t eat fast food.”

### **2. Stating the Instructional Objectives of the Lesson**

The teacher continues:

- As you see I give you some advices to be healthy. Now we will learn how to give advices. But before you will be groups with four students for each group. And each group will find a name for their group and write their names on their handouts.

### **3. Presenting the Instructional Objectives**



In this part, teacher uses power point slides to present the subject (Twelve Active Learning Strategies-opening question, 2008).

### **III. PRACTICE**

Teacher gives handouts to each group and wants them to do the exercise (A) and reminds them that they have 5 minutes for this exercise. In exercise (B) they fill in the blanks with should and shouldn't and they have five minutes for this part. In exercise (C), there are two columns. They will match the advices with problems by talking in groups. Teacher reminds them they have again 10 minutes for this exercise. When they finish groups change their handouts. And they check their friends' answers (Odom, Glenn, Sanner, & Cannella, 2009). And then they will read their own answers aloud. At last but not least; each group will take their handouts to see their true and wrong answers.

### **IV. PRODUCTION**

Teacher says "Now I will write three problems. I have got a headache, I'm bad at Maths, I'm overweight."

And each group will write advices for this problem. And then each group will read the advices aloud. The group who write the truest and the most number of advices will be winner group (Strategic Teaching Strategies for Active Learning-table talk, 2013)

### **V. SUMMARY**

Teacher says "Today we learned how to give advices. Also we learned the structure of sentences with should and should not. And from now on you will be able to understand and give advices in daily life. So now each group writes five words summarizing this subject into a sheet. And then they will read aloud." (Strategic Teaching Strategies for Active Learning-five word prediction, 2013).

## VI. ASSIGNMENT

Teacher says “I want you to write a paragraph in which you will give advices for global warming. At least your paragraph will consist of five advices. And in next class we will read them together.” (Active Learning-where is writing, 2013).

## KAYNAKÇA II

### (EK 2 - DersPlanı)

*Active Learning.* (tarih yok). Eylül 30, 2013 tarihinde Study Guides and Strategies: <http://www.studygs.net/activelearn.htm> adresinden alındı.

*Twelve Active Learning Strategies.* (2008, May 7). Eylül 30, 2013 tarihinde University of Minnesota Center for Teaching and Learning: <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/powerpoint/learning/> adresinden alındı.

Odom, S., Glenn, B., Sanner, S., & Cannella, K. A. (2009). Group Peer Review as an Active Learning Strategy in a Research Course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (1), 108-117.

*Strategic Teaching Strategies for Active Learning.* (tarih yok). Eylül 30, 2013 tarihinde [Active Learning Strategies: http://jenniferbarnett.wikispaces.com/Active+Learning+Strategies](http://jenniferbarnett.wikispaces.com/Active+Learning+Strategies) adresinden alındı.

## ATTACHMENTS

### II. PRESENTATION (PowerPoint Slides)

- **SHOULD & SHOULDN'T**
- **We use should/shouldn't to give advice.**  
You should go to doctor if you're ill.  
You should do your homework daily.  
You shouldn't smoke.
- **We use should/shouldn't to give advice.**  
You should do sports.  
You shouldn't cheat in exams.  
You should study your exams.
- **Should/Shouldn't is a modal verb. It's the same for all subjects.**  
I should listen to the teacher carefully.  
You should listen to the teacher carefully.  
Weshould listen to the teacher carefully.
- **Should/Shouldn't is a modal verb. It's the same for all subjects.**  
Theyshould listen to the teacher carefully.  
He should listen to the teacher carefully.  
Sheshould listen to the teacher carefully.
- **Should/Shouldn't is followed by an infinitive without to.**  
We should eat more fruit.  
~~We should to eat more fruit~~
- ***Whatshouldwe do to be successful?***

### III. PRACTICE

#### A. Complete the sentences with *You should* or *You shouldn't*.

1. \_\_\_\_\_ put a lot of salt on your fast food.
2. \_\_\_\_\_ eat fruit and vegetables.
3. \_\_\_\_\_ do some exercise every day.
4. \_\_\_\_\_ smoke.
5. \_\_\_\_\_ drive when you're tired.
6. \_\_\_\_\_ laugh a lot.
7. \_\_\_\_\_ drink alcohol and drive.
8. \_\_\_\_\_ sleep for seven or eight hours a night.

#### B. Complete the sentences with "should" and "shouldn't".

1. You have a headache, you \_\_\_\_\_ take an aspirin.
2. People \_\_\_\_\_ eat a lot of fruits to be healthy.
3. Your sister is fat, she \_\_\_\_\_ eat too much fast food.
4. If you want to pass your class, you \_\_\_\_\_ study hard.
5. Her mother seems ill, she \_\_\_\_\_ see a doctor.
6. You \_\_\_\_\_ drink cold water in winter.
7. The weather is too cold, children \_\_\_\_\_ play in the garden.
8. You \_\_\_\_\_ watch Tv so much.
9. We are late, we \_\_\_\_\_ take a taxi immediately.
10. You \_\_\_\_\_ focus more on your family and less on work.

#### C. Match the advice with the problems.

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| 1. I've got a headache.              | A. You should stay in bed.               |
| 2. I'm cold.                         | B. He shouldn't stay up so late.         |
| 3. The game starts at three o'clock. | C. You should do some exercises.         |
| 4. He's always tired in the morning. | D. You shouldn't sit so close to the TV. |
| 5. I don't feel well.                | E. We should leave at two-thirty.        |
| 6. I want to lose weight.            | F. You should put on a jumper.           |

**ANSWERS:**

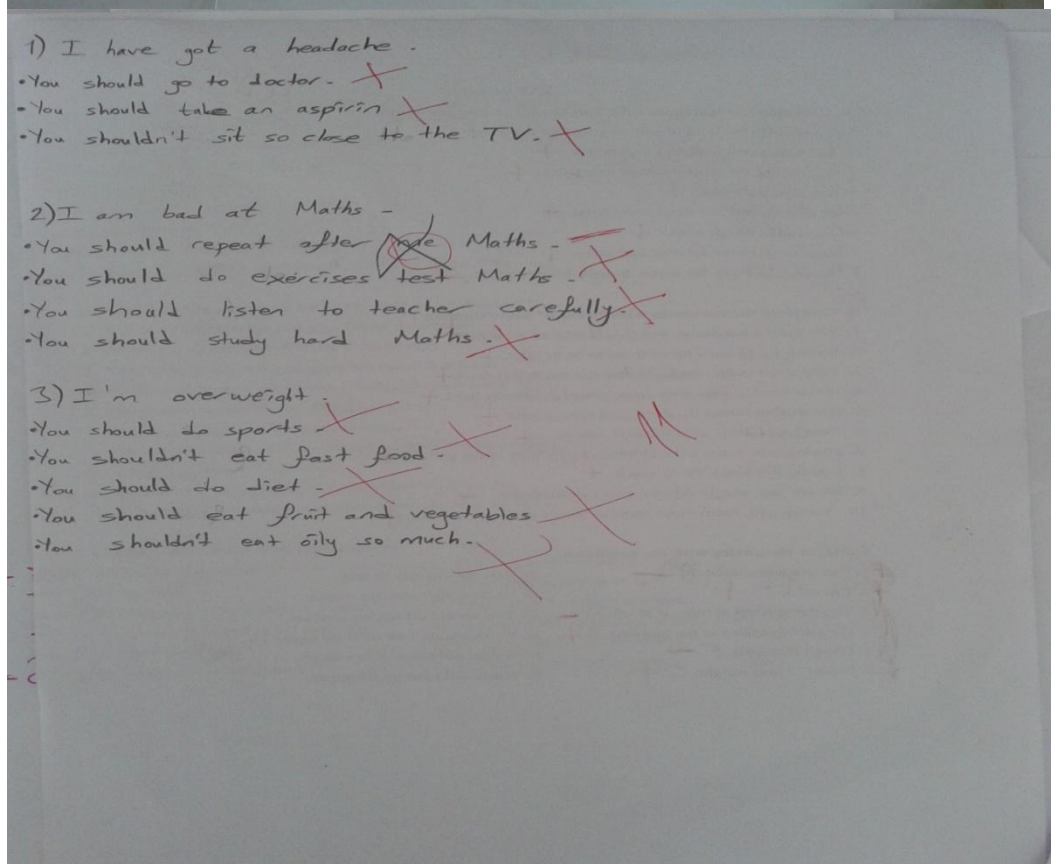
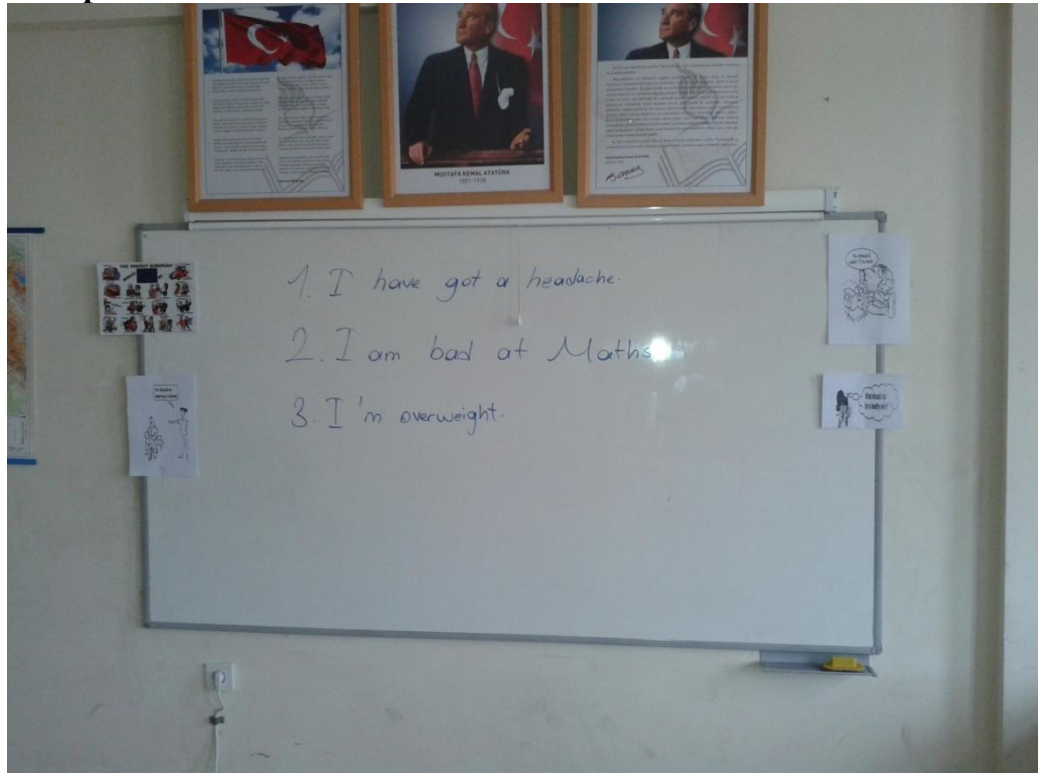
**A.** 1) shouldn't. 2) should. 3) should. 4) shouldn't. 5) shouldn't. 6) should. 7) shouldn't. 8) should.

**B.** 1) should 2) should 3) shouldn't 4) should 5) should 6) shouldn't 7) shouldn't 8) shouldn't 9) should 10) should.

**C.** 1) e. 2) g. 3) c. 4) a. 5) h. 6) b. 7) d. 8) f

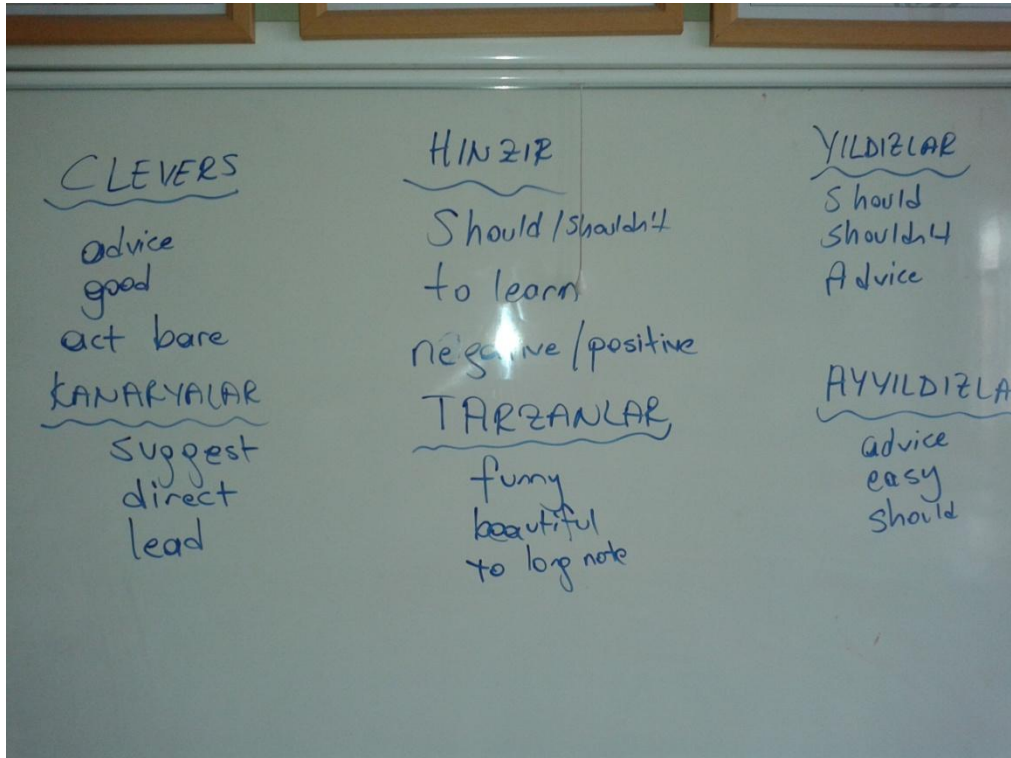
## IV. PRODUCTION

### Example:



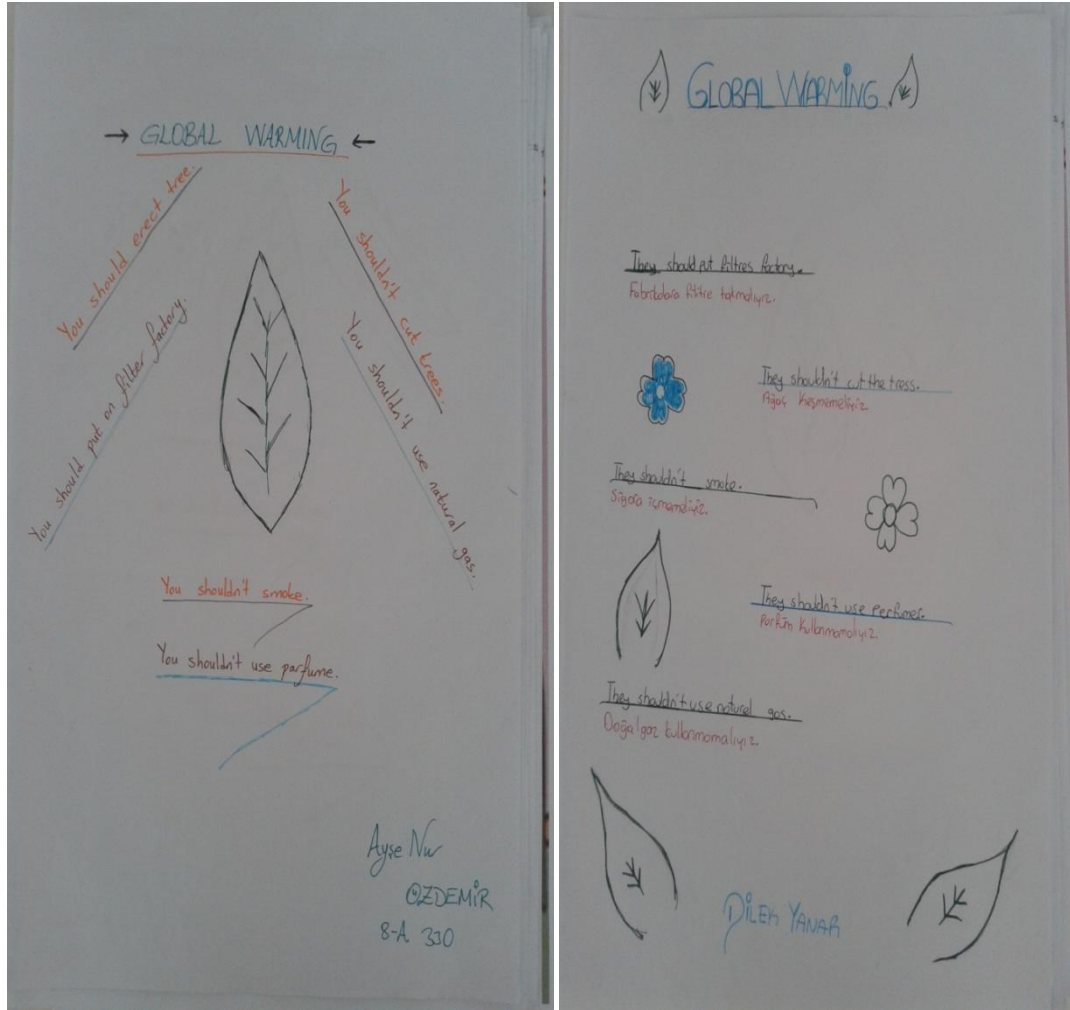
## V. SUMMARY

### Example:



## VI. ASSIGNMENT

### Example:



### SHOULD / SHOULDN'T

- 1) you shouldn't cut trees.
- 2) you should prefer high yield energy light bulbs.
- 3) you should turn off unnecessary light up on.
- 4) Tea and coffee, while the extra water use.
- 5) you shouldn't waste water in vain

- 1) Ağaçları boş yere kesmemelisin.
- 2) Enerji tasarruflu ampuller tercih etmelisin.
- 3) Boş yere ışık açma ve gereksiz ışıkları kapatmalısın.
- 4) Çay kahve yaparken gereğinden fazla su kaynatma.
- 5) Suyu boş yere harcamamalısın.

Zeynep Beyza



Ek-3

**DENEY VE KONTROL GRUBUNU KARŞILAŞTIRAN FOTOĞRAFLAR**





