

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

PLANLI BİÇİME ODAKLANMA MODELİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ

Doktora Tezi

Nejla Gezmiş Ceyhan

Ankara-2011

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

PLANLI BİÇİME ODAKLANMA MODELİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ

Doktora Tezi

Nejla Gezmiş Ceyhan

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilek Peçenek

Tez Jürisi Üyeleri:

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. İclâl Erpenç

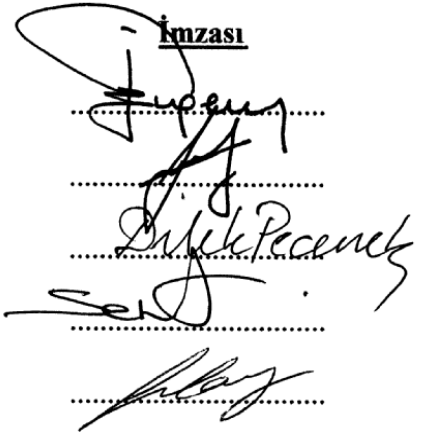
Doç. Dr. Seda GÖKMEN

Doç. Dr. Dilek Peçenek

Yrd. Doç. Dr. Nehir SERT

Yrd. Doç. Dr. Sila Ay

İmzası



Tez Sınav Tarihi ...08.06.2011.....

TEŞEKKÜR

Öncelikle bölüm başkanımız sayın Prof. Dr. İclal Ergenç'e bu alanda çalışma yapmamıza olanak sağladığı ve bize destek olduğu için en derin saygılarımla teşekkür ederim. Bu çalışmaya danışmanlık yapmayı kabul eden saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Dilek Peçenek'e her konuda her zaman gösterdiği ilgi ve sağladığı destekten dolayı en derin saygılarımı ve içten teşekkürlerimi bildiririm. Ayrıca, çalışmam boyunca önerdikleri yeni fikirler ve yaptıkları yapıcı eleştirilerden dolayı Tez Jürisi üyeleri sayın hocalarım Doç. Dr. Seda Gökmen, Yrd. Doç. Dr. Nehir Sert ve Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay'a çok teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca devamlı yanımda olan ve her türlü desteğini benden esirgemeyen eşim Uğur Ceyhan'a eşsiz ilgisi ve anlayışı için gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca, görüşme isteğimi geri çevirmeyerek değerli fikirlerini benimle paylaşan öğretmen arkadaşlarıma ve araştırmanın uygulama kısmını gerçekleştiren saygıdeğer meslektaşım ve öğrencilerine de çok teşekkür ederim.

Son olarak ise, ilköğretimden lisansüstü eğitimime kadar bana her türlü emeği harcamış olan ve benim ben olmamı sağlayan bütün öğretmenlerime bir kez daha teşekkürlerimi ve saygılarımı iletmeyi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

I. GİRİŞ.....	1
1.1. Tezin Konusu.....	2
1.2. Tezin Amacı.....	4
1.3. Tezin Önemi.....	5
1.4. Tezin Yöntemi.....	9
1.4.1. Araştırmanın Modeli.....	10
1.4.2. Araştırma Denenceleri.....	11
1.4.3. Araştırma Sayıtları.....	11
1.4.4. Araştırman Sınırlılıkları.....	12
1.4.5. Çalışma Grubu.....	13
1.4.6. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	17
II. BİÇİM ODAKLI ÖĞRETİM MODELİ.....	20
2.1. Biçim Odaklı Dilbilgisi Öğretimi.....	20
2.2. Biçim Odaklı Öğretim Modeli ve Alt Modelleri.....	30
2.2.1. Biçimlere Odaklanma Modeli.....	32
2.2.2. Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli.....	38
2.2.3. Planlı Biçime Odaklanma Modeli.....	43
2.3. Biçim Odaklı Öğretim Modelini Konu Alan Çalışmalar.....	57
2.3.1. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Edinim/Öğrenme Üzerindeki Etkisi.....	58

2.3.2. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Edinim Sırası	
Üzerindeki Etkisi.....	69
2.3.3. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Öğrenme Kalıcılığı	
Üzerindeki Etkisi.....	71
2.3.4. Biçim Odaklı Öğretim Modelini Konu Alan	
Meta-Analiz Çalışmaları.....	74
III. UYGULAMA.....	76
3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	76
3.1.1. Nitel Veri Araçları.....	76
3.1.1.1. Belge İnceleme.....	77
3.1.1.2. Görüşme.....	79
3.1.2. Nicel Veri Araçları.....	81
3.2. Pilot Uygulama.....	90
3.3. Araştırmanın Uygulama Aşaması.....	95
3.3.1. Deney Grubunda Uygulanan Öğretim Modeli.....	97
3.3.1.1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Model.....	98
3.3.1.2. İkinci Hedef Biçime Yönelik Model.....	107
3.3.2. Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Öğretim Süreci.....	115
3.3.2.1. Ders Kitabında Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Süreçleri	115
3.3.2.2. Ders Kitabında İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Süreçleri..	125
3.4. Veri Çözümleme İşlemleri ve Verilerin Çözümlemesi.....	138
IV. BULGULAR.....	142
4.1. İlköğretim Sekizinci Sınıf Düzeyinde Dilbilgisi Öğretimi.....	142
4.1.1. İngilizce Dersi Öğretim Programında Dilbilgisi Öğretimi	142

4.1.2. Ders Kitabında Dilbilgisi Öğretimi.....	148
4.1.3. Öğretim Sürecinde Dilbilgisi Öğretimi.....	155
4.2. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Etkililiğine Yönelik Bulgular.....	161
4.2.1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Bulgular.....	163
4.2.1.1. Öntest Verilerine Yönelik Bulgular.....	164
4.2.1.2. Sontest Verilerine Yönelik Bulgular.....	174
4.2.1.2.1. Sontest Verilerinin Grup İçi İncelenmesi.....	174
4.2.1.2.1.1. Kontrol Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular.....	175
4.2.1.2.1.2. Deney Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular.....	184
4.2.1.2.2. Sontest Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi.....	193
4.2.1.3. İzleme Testi Verilerine Yönelik Bulgular.....	211
4.2.1.3.1. İzleme Testi Verilerinin Grup İçi İncelenmesi.....	211
4.2.1.3.2. İzleme Testi Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi.....	214
4.2.2. İkinci Hedef Biçime (Present Perfect Tense) Yönelik Bulgular.....	216
4.2.2.1. Öntest Verilerine Yönelik Bulgular.....	216
4.2.2.2. Sontest Verilerine Yönelik Bulgular.....	226
4.2.2.2.1. Sontest Verilerinin Grup İçi İncelenmesi.....	226
4.2.2.2.1.1. Kontrol Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular.....	227
4.2.2.2.1.2. Deney Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular.....	237
4.2.2.2.2. Sontest Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi.....	247
4.2.2.3. İzleme Testi Verilerine Yönelik Bulgular.....	266
4.2.2.3.1. İzleme Testi Verilerinin Grup İçi İncelenmesi.....	266
4.2.2.3.2. İzleme Testi Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi.....	269

5. DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE TARTIŞMA.....	271
5.1. Araştırma Sonuçları ve Değerlendirme.....	271
5.1.1. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Öğrenme Üzerindeki Etkililiği.....	271
5.1.2. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Dilbilgisel Yeterlik Üzerindeki Etkililiği.....	274
5.1.3. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Okuma Becerisi Üzerindeki Etkililiği.....	279
5.1.4. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkililiği.....	281
5.1.5. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği.....	283
5.2. Tartışma	285
5.3. Öneriler.....	289
5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	290
5.3.2. Ardıl Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	292
KAYNAKÇA.....	294
EKLER.....	322
ÖZET.....	420
ABSTRACT.....	422

EKLER

EK A	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik Durumları.....	322
EK B	İngilizce Dersi Öğretim Programının Betimlenmesi.....	323
EK C	Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabının Betimlenmesi.....	327
EK D	Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabının Değerlendirme Ölçütü ile İncelenmesi	331
EK E	Ders Kitabının Planlı Biçime Odaklanma Modeli İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	344
EK F	İngilizce Öğretim Sürecine Yönelik Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Çizelgeleri	347
EK G	Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Modeli	355
EK H	Birinci Hedef Biçimle İlgili Ölçme Aracı.....	360
EK İ	İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Modeli.....	362
EK J	İkinci Hedef Biçimle İlgili Ölçme Aracı	367
EK K	Ölçme Araçlarındaki Yazma Testi İçin Puanlama Anahtarları.....	369
EK L	Kontrol Grubunda Birinci Hedef Biçime Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim Süreci	370
EK M	Kontrol Grubunda İkinci Hedef Biçime Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim Süreci	376

EK N	Pilot Uygulamadaki Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik Durumları.....	386
EK O	Birinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulama Ölçme Aracı.....	387
EK P	Birinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulamadan Elde Edilen Madde İstatistikleri	392
EK R	İkinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulama Ölçme Aracı	393
EK S	İkinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulamadan Elde Edilen Madde İstatistikleri	398
EK T	Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretmen Kitabı	399
EK U	İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretmen Kitabı	411

ŞEKİLLER

1	Şekil 1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Çizgesel Gösterimi.....	14
2	Şekil 2. Araştırma Verilerinin Elde Edilmesinde Çeşitleme Yönteminin Kullanılması.....	19

TABLULAR

1	Tablo 1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Testin Belirtke Tablosu.....	85
2	Tablo 2. İkinci Hedef Biçime Yönelik Testin Belirtke Tablosu.....	88
3	Tablo 3. Birinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelindeki Öğrenme Çıktıları.....	99
4	Tablo 4. Birinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelinde Öngörülen Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları.....	106
5	Tablo 5. Deney Grubunda Birinci Hedef Biçimin Öğretildiği Modelin Şekilsel Görünümü.....	107
6	Tablo 6. İkinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelindeki Öğrenme Çıktıları.....	109
7	Tablo 7. İkinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelinde Öngörülen Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları.....	113
8	Tablo 8. Deney Grubunda İkinci Hedef Biçimin Öğretildiği Modelin Şekilsel Görünümü.....	114
9	Tablo 9. Kontrol Grubunda Birinci Hedef Biçimin Öğretim Sürecinin Şekilsel Görünümü.....	124
10	Tablo 10. Kontrol Grubunda İkinci Hedef Biçimin Öğretim Sürecinin Şekilsel Görünümü.....	138
11	Tablo 11. İngilizce Dersi Öğretim Programının Planlı Biçime Odaklanma Modeli İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	144

12	Tablo 12. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	164
13	Tablo 13. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	166
14	Tablo 14. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	167
15	Tablo 15. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	168
16	Tablo 16. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	169
17	Tablo 17. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	170
18	Tablo 18. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	171
19	Tablo 19. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	172
20	Tablo 20. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	175
21	Tablo 21. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	177

22	Tablo 22. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	178
23	Tablo 23. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	179
24	Tablo 24. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	180
25	Tablo 25. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	181
26	Tablo 26. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	182
27	Tablo 27. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	183
28	Tablo 28. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	184
29	Tablo 29. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	186

30	Tablo 30. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	187
31	Tablo 31. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	188
32	Tablo 32. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	189
33	Tablo 33. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	190
34	Tablo 34. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	191
35	Tablo 35. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	192
36	Tablo 36. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	194
37	Tablo 37. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	196
38	Tablo 38. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	197

39	Tablo 39. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	199
40	Tablo 40. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	201
41	Tablo 41. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları	202
42	Tablo 42. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	204
43	Tablo 43. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	206
44	Tablo 44. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	207
45	Tablo 45. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi.....	209
46	Tablo 46. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	212
47	Tablo 47. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	213
48	Tablo 48. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçlar.....	217

49	Tablo 49. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	218
50	Tablo 50. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	219
51	Tablo 51. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	220
52	Tablo 52. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	222
53	Tablo 53. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	223
54	Tablo 54. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	224
55	Tablo 55. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	225
56	Tablo 56. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	228
57	Tablo 57. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	229

58	Tablo 58. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	230
59	Tablo 59. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Veriline İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	232
60	Tablo 60. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	233
61	Tablo 61. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	234
62	Tablo 62. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	235
63	Tablo 63. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları....	236
64	Tablo 64. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	238
65	Tablo 65. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları....	239
66	Tablo 66. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	240

67	Tablo 67. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	241
68	Tablo 68. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	242
69	Tablo 69. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	243
70	Tablo 70. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	245
71	Tablo 71. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	246
72	Tablo 72. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	248
73	Tablo 73. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi.....	250
74	Tablo 74. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları...	251
75	Tablo 75. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	254

76	Tablo 76. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	256
77	Tablo 77. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Doğru/Yanlış Okuma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	257
78	Tablo 78. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	259
79	Tablo 79. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	261
80	Tablo 80. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	262
81	Tablo 81. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	264
82	Tablo 82. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	267
83	Tablo 83. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	268

GRAFİKLER

1	Grafik 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları (Birinci Dönem).....	15
2	Grafik 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları (İkinci Dönem).....	16
3	Grafik 3. Pilot Uygulamanın Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları.....	91
4	Grafik 4. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Ortalamaları...	165
5	Grafik 5. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	166
6	Grafik 6. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları...	168
7	Grafik 7. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	169
8	Grafik 8. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	170
9	Grafik 9. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	171
10	Grafik 10. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	172
11	Grafik 11. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest	173

	Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	
12	Grafik 12. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları.....	176
13	Grafik 13. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	177
14	Grafik 14. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	178
15	Grafik 15. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları...	179
16	Grafik 16. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.	180
17	Grafik 17. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	181
18	Grafik 18. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	182
19	Grafik 19. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	183
20	Grafik 20. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları.....	185
21	Grafik 21. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	186

22	Grafik 22. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	187
23	Grafik 23. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları..	188
24	Grafik 24. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	189
25	Grafik 25. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	190
26	Grafik 26. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	191
27	Grafik 27. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	192
28	Grafik 28. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin Puan Ortalamaları.....	195
29	Grafik 29. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	196
30	Grafik 30. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	198
31	Grafik 31. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	200
32	Grafik 32. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	202
33	Grafik 33. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli	203

	Okuma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	
34	Grafik 34. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	205
35	Grafik 35. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	207
36	Grafik 36. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	208
37	Grafik 37. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	210
38	Grafik 38. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	212
39	Grafik 39. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	214
40	Grafik 40. Birinci Hedef Biçimle İlgili İzleme Testine İlişkin Ortalamalar.....	215
41	Grafik 41. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Ortalamaları.....	217
42	Grafik 42. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	219
43	Grafik 43. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	220
44	Grafik 44. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	221
45	Grafik 45. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Doğru-	222

	Yanlış Okuma Testine Yönelik Test Ortalamaları.....	
46	Grafik 46. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	223
47	Grafik 47. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	224
48	Grafik 48. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları.....	225
49	Grafik 49. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları.....	228
50	Grafik 50. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	230
51	Grafik 51. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	231
52	Grafik 52. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	232
53	Grafik 53. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	233
54	Grafik 54. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	234
55	Grafik 55. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	235
56	Grafik 56. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma	236

	Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	
57	Grafik 57. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları.....	238
58	Grafik 58. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	239
59	Grafik 59. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	241
60	Grafik 60. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları...	242
61	Grafik 61. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	243
62	Grafik 62. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma- Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	244
63	Grafik 63. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	245
64	Grafik 64. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları.....	246
65	Grafik 65. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin Ortalamaları.....	249
66	Grafik 66. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	251
67	Grafik 67. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	252
68	Grafik 68. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi	254

	Değerlendirme Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	
69	Grafik 69. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	257
70	Grafik 70. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Doğru/Yanlış Okuma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	258
71	Grafik 71. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	260
72	Grafik 72. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları.....	262
73	Grafik 73. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	263
74	Grafik 74. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları.....	265
75	Grafik 75. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Test Puanları Ortalamaları..	267
76	Grafik 76. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Test Puanları Ortalamaları..	269
77	Grafik 77. İkinci Hedef Biçimle İlgili İzleme Testine İlişkin Ortalamalar.....	270

KISALTMALAR

BOÖM: Biçim Odaklı Öğretim Modeli

İDÖP: İngilizce Dersi Öğretim Programı

PBOM: Planlı Biçime Odaklanma Modeli

ÖZEL TERİMLERİN TANIMI

Biçim (Form): Dilin; sesbilimsel, sözcüksel, dilbilgisel ve kullanımbilimsel yönleridir (Gerzic, 2005: 17).

Biçim Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction): Dil öğrencilerinin, dilsel biçimlere odaklanmalarını teşvik etmeyi amaçlayan, planlanmış veya rastlantısal her türlü öğretim etkinliğidir (Ellis, 2001: 1-2).

Biçime Odaklanma (Focus-on-form): Anlamli iletişimsel etkinlik bağlamında, dilsel yapıya rastlantısal veya planlı bir şekilde odaklanmayı öngören öğretim seçeneğidir (Erlam, 2003: 1-2).

Planlı Biçime Odaklanma (Planned focus-on-form): Anlam odaklı etkinlik bağlamında hedef biçimin fark edilmesini sağlamak amacıyla, önceden hazırlanmış zenginleştirilmiş girdilerin verilmesini öngören öğretim türüdür (Özkan, 2005: 45).

Rastlantısal Biçime Odaklanma (Incidental focus-on-form): İletişimsel gereksinimlere cevap vermek amacıyla biçime rastlantısal olarak dikkat edilen öğretim türüdür (Ellis, 2001: 25).

Önleyici Biçime Odaklanma (Pre-emptive focus-on-form): İletişim etkinliği sırasında, öğretmenlerin veya öğrencilerin sorunlu olarak algıladıkları bir biçime odaklanmalarını öngören öğretim türüdür (Gerzic, 2005: 43).

Tepkisel Biçime Odaklanma (Reactive focus-on-form): Öğrencilerin hatalarına olumsuz dönüt verilmesini öngören öğretim seçeneğidir (Gerzic, 2005: 43).

Belirtik Öğretim (Explicit Instruction): Dilsel öğelerin etkili ve doğru bir şekilde tanınması için dilbilgisi kuralların bilinçli öğretimidir (Andringa, 2005: 64).

Örtük Öğretim (Implicit Instruction): Öğrencilerin hedef dilin dilbilgisini doğal bir şekilde edinmeleri için, anlamlı ve anlaşılır bağlamlarda dilbilgisel yapılarla zaman geçirmeleri gerektiğini öngören öğretimdir (Andringa, 2005: 65).

Zenginleştirilmiş Girdi (Enriched Input): Hedef yapının örneklerinin sağlanması amacıyla özel olarak değiştirilen veya geliştirilen girdidir (Ellis, 2001a: 22).

Girdi Genişlemesi (Input Enhancement): Öğrencilerin dikkatini hedef biçime çekmek amacıyla hedef biçimin altının çizilmesi, koyu renkle yazılması veya büyük harf kullanımıdır (Ellis, 2001a: 21).

Yorumlama Görevleri (Interpretation Tasks): Öğrencilerin dikkatini girdideki hedef yapıya çeken ve bu yapının anlamını anlamalarını sağlayan dilbilgisi alıştırmalarıdır (Ellis, 1995: 94).

I. GİRİŞ

Türkiye'deki eğitim sistemine göre, bir birey ilk ve ortaöğretim süreci boyunca, ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren, zorunlu olarak yabancı dil eğitimi almaktadır. Ayrıca, yükseköğretim süresince de gerek zorunlu gerekse seçmeli olarak yabancı dil eğitimi almaya devam etmektedir. Buna karşın, bireylerin bu süreçlerde yabancı dilde dilbilgisi konusunda sorun yaşadıkları çeşitli araştırmalar tarafından (Abalı, 1999; Akgüzel, 2006; Akufuk, 1996; Gürbüz, 2001; Harman, 1999; Özdemir, 2000; Öztürk, 2006; Semerci, 1999; Yurtcan, 1995) ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırma bulgularına göre, öğrencilerin İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde dilbilgisi öğretimine yer verilmesine karşın, öğrencilerin sözlü veya yazılı üretimlerinde hata yaptıkları ve başarılı olamadıkları saptanmıştır. Bu sorunun, dilbilgisi bilgisi ile bu bilgiyi kullanma yetisi arasındaki ilişkinin kurulamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dilbilgisi öğretimi konusunda alanyazında farklı yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Geleneksel dilbilgisi öğretiminde dilbilgisel yapılara yönelik kuralların formüller biçiminde öğretimi, tekrar ve ezber yoluyla pekiştirilmesi esas alınmaktadır. Mekanik ve anlam dışı cümlelerin tekrar edilmesi yoluyla, dilde akıcılığın sağlanması hedeflenmektedir. Anlama odaklanan yaklaşımlarda ise, dilbilgisel yapıların kurallarına ve biçimsel özelliklerine odaklanılmadan, yapılara ilişkin edinimin doğal yolla gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte geleneksel

dilbilgisi öğretimi öğrencide atıl bilgi (Van Lier, 2002: 258-260) oluşmasına sebep olduğu yönünde eleştirilirken, anlama odaklanan dilbilgisi öğretimi ise dilbilgisel açıdan doğru olmayan üretime neden olması (Higgs ve Clifford, 1982) yönüyle eleştirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında dilbilgisel yapılara yönelik biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri vurgulayan bir öğretim modelinin gerekliliği benimsenmektedir.

1.1. Tezin Konusu

Bu araştırma kapsamında “Nasıl bir dilbilgisi öğretimi?” sorusuna yanıt olarak, dilbilgisel doğruluğun ve dilsel akıcılığın eşzamanlı gelişmesini sağlayan bir dilbilgisi öğretimi modelinin uygulanması ve değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, sorunun çözümü için girdinin (input) alındıya (intake) nasıl dönüştüğü ilişkisinin daha iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir.

Dil ediniminde girdi öğrenciye* bir biçimde sunulan erek dil, alındı ise sunulan bu girdiden öğrenci tarafından işlenip algılanıp bilgiye dönüştürülen dilsel birimdir. Girdinin alındıya dönüşmesi, girdide öğrenme konusu olarak seçilen öğelere ve bu öğelerin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarına dikkat edilmesi ile olasıdır

* Bu çalışma kapsamında; öğrenci ve öğrenci ayrımı dikkate alınmıştır. Yabancı kaynaklardaki “learner” sözcüğünün karşılığı olarak “öğrenci” kullanılmıştır.

(Sharwood-Smith, 1993: 167). Dolayısıyla öğretim modelinde öğretilmesi amaçlanan biçimlere yönelik anlamlı girdilerin sunulması ve işlenmesi gerekmektedir.

Girdinin alındıya dönüşme ilişkisinin daha iyi anlaşılması konusunda temel soru; “Nasıl bir dilbilgisi öğretimi, girdinin alındıya dönüşmesini sağlar?” şeklindedir. Bu konuda öğretim sürecinde öncelikle girdinin sunulacağı bağlamın oluşturulması, sonra bağlamın öğrencilere sunulması ve ardından girdi ile ilgili bilinçlendirme etkinliklerinin yapılması önerilmektedir (Cem, 2006: 14-18; DeKeyser ve Sokalski, 1996: 85; Ellis, 2005a: 4; Kumaravadivelu, 2008: 120). Benzer şekilde bu çalışmada da hem biçimsel özellikler konusunda bilinçlendirme sağlayan hem de anlamsal ve kullanımsal özellikleri vurgulayan bir modelin girdinin alındıya dönüşmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda hem yapısal hem de iletişimsel yaklaşımlardan yararlanan, yapıya ilişkin özelliklerin anlamsal bağlamlarda iletişimsel amaçlar doğrultusunda öğretileceği bir öğretim modeli vurgulanmaktadır.

Bu araştırmanın konusu; Planlı Biçime Odaklanma Modeliyle (PBOM) uyumlu bir dil öğretim modelinin, sekizinci sınıf düzeyinde, İngilizce öğretimi sürecindeki etkililiğini değerlendirmeye ilişkindir. Dolayısıyla bu araştırma söz konusu modelin uygulanmasını ve bu modelin istendik hedefe ulaşmada etkili olup olmadığının değerlendirilmesini konu edinmiştir. PBOM'nin dilbilgisel doğruluk düzleminde başarıya olan etkisi dilbilgisel yeterliliğin ölçümü ile; dilsel akıcılık düzleminde başarıya olan etkisi ise okuma ve yazma becerilerinin ölçümü ile değerlendirilmiştir.

1.2. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, PBOM'ne uygun bir dil öğretim modeli geliştirmek ve geliştirilen bu modeli 14-15 yaşlarındaki Türk öğrencilere İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde uygulayarak modelin etkililiğini değerlendirmektir. Bu çalışmada; PBOM'nin içeriği gereği, dilbilgisel biçimlerin anlamlı bağlamlarda iletişimsel amaçlar doğrultusunda belirtik olarak öğretilmesi yoluyla gerçekleştirilecek öğretim modelinin, dilbilgisel doğruluğa ve dilsel kullanıma olan etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede; modelin tasarlanması, öğretim sürecinde uygulanması ve öğrenme çıktılarının testlerle ölçümü söz konusudur.

PBOM'nin etkililiğinin araştırıldığı öntest-sontest kontrol gruplu bu deneysel çalışmada, araştırmanın genel amaçları doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Var olan İngilizce öğretimi programı PBOM'ne yer vermekte midir?
2. İngilizce öğretiminde, programın uygulanma uzantısı olarak görülen ders kitabı, PBOM'ne yer vermekte midir?
3. İngilizce öğretiminde, öğretmenler PBOM'ne yer vermekte midir?
4. Deney grubu ile kontrol grubunun öntest sonuçları arasında tüm test, testteki dilbilgisi, okuma, yazma bölümleri ve bu bölümlerin alt testleri açısından fark var mıdır?

5. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında tüm test, testteki dilbilgisi, okuma, yazma bölümleri ve bu bölümlerin alt testleri açısından fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında tüm test, testteki dilbilgisi, okuma, yazma bölümleri ve bu bölümlerin alt testleri açısından fark var mıdır?
7. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest sonuçları arasında tüm test, testteki dilbilgisi, okuma, yazma bölümleri ve bu bölümlerin alt testleri açısından fark var mıdır?
8. Kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme testleri puanları arasında fark var mıdır?
9. Deney grubunun öntest, sontest ve izleme testleri puanları arasında fark var mıdır?
10. Deney grubu ile kontrol grubu arasında izleme testleri sonuçları bakımından fark var mıdır?

1.3. Tezin Önemi

Yabancı dil öğretiminde, dilbilgisel edinç ile iletişimsel edincin eşzamanlı geliştirilmesi konusunda sorun yaşandığı bilinmektedir. Bu çalışma kapsamında

dilbilgisi bilgisi ile bu bilginin kullanımı arasındaki ilişkinin kurulamamasından kaynaklanan bu sorun ele alınmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, geleneksel yaklaşımların dilbilgisi düzleminde başarılı olduğu, ancak dilin kullanımı alanında yetersiz kaldığı görülmektedir. İletişim odaklı yaklaşımların ise dilsel akıcılığın gelişiminde etkili olmasına karşın dilbilgisel doğruluk açısından yetersiz kaldığı bilinmektedir. Bu nedenle; öğretim sürecinde hem dilbilgisel doğruluğu göz ardı etmeyen hem de dilin anlamlı iletişim bağlamlarında kullanılmasını sağlayan bir modelin benimsenmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde uzlaştırıcı bir model amaçlanmıştır. Bu amaçla PBOM'nin etkililiği değerlendirilmiştir.

PBOM, kuramsal açıdan öğrencilerin dilbilgisel bilgilerini iletişim ortamında belirttik veya örtük öğretim yoluyla arttırarak, dilbilgisel yapıların dilsel doğruluğunu ve uygun bağlamlarda kullanılmasını sağlamayı öngörmektedir. Dolayısıyla söz konusu modelde dilbilgisel doğruluğun ve dilsel akıcılığın aynı anda geliştirileceği öngörülmektedir. Bu çalışmada söz konusu bu modelin etkililiği araştırılarak modelin öngörülerinin sınanması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada ayrıca, dilbilgisel yapıların öğretim şekline ve bu yapıların kullanımına yönelik hataları en aza indirmek için PBOM'nin etkili olup olmadığının araştırılması da hedeflenmiştir. Dolayısıyla, kuramsal açıdan etkili olduğu savunulan bir modelin, ilköğretim düzeyinde uygulanması ile elde edilen sonuçları ışığı altında, eğitsel açıdan önerilerin geliştirilmesi söz konusudur. Böylece yabancı dil öğretiminde pek çok araştırma tarafından da öne sürülen bir soruna çözüm önerisi getirilmesi amaçlanmıştır.

Dil, bir dizi kurallardan, sözlüksel öğelerden ve bunların iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanımlarından oluşmaktadır. Yabancı dil öğretimi sürecinde de dili oluşturan bu kuralların, sözlüksel öğelerin ve bunların kullanımlarının öğretilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde istendik hedefe ulaşmak için öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği önemli bir unsurdur. Bu bağlamda dilbilgisel yapıların kullanımları ile birlikte öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda gerçekleştirilen pek çok çalışmada da (Ceylan, 2007; Çalış, 2001; Gürata, 2008; Odabaşı, 1994) dilbilgisel yapıların anlamlı bağlamlarda bir bütün içerisinde verilmesinin altı çizilmiştir. Ayrıca dilbilgisi öğretiminde, girdideki hedef yapıya dikkat çeken ve bu yapının betimlenmesine ve anlaşılmasına yönelik etkinlikler yapılması önerilmektedir (Ellis, 1995: 88). Bu çalışmada da; yabancı dil öğretim sürecinde dili oluşturan öğelerin, anlamlı bir bütün olarak verilmesi ve dilsel yapıların, biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özelliklerine odaklanılması hedeflenmiştir.

Yabancı dil öğretiminde biçim odaklı öğretim konusunda çalışma yapılması ve alt modellerin etkililik açısından karşılaştırılması önerilmektedir (Ellis, 2001a: 43). Biçim odaklı öğretim konusunda Türkiye’de yapılan çalışmaların (bkz. II. Bölüm) çoğu yükseköğretim düzeyinde yapılmıştır ve bu çalışmalarda biçim odaklı öğretimin etkililiğine yönelik sonuçlar bulunmuştur. Dilbilgisi öğretimi ve dilbilgisel yapıların kullanımı konusunda ilköğretim düzeyinde de sorun yaşandığı çeşitli araştırmalarda (Akgüzel, 2006; Gürbüz, 2001; Harman, 1999; Özdemir, 2000; Öztürk, 2006; Semerci, 1999) ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tarama sonucunda, İlköğretim düzeyinde biçim odaklı öğretim konusunda yapılan 3 çalışma bulunmuştur. Bunlardan birinde içerik ve dilbilgisi öğretiminin beraber ve ayrı yapıldığı öğretim süreçlerinin etkililiği araştırılırken (Elgün, 2009) diğerinde sözcük öğretimi sürecinde kullanılan dönütlerin etkisi araştırılmıştır (Öztuna, 2009). Son çalışmada ise, sonuç odaklı ve anlamlı çıktı odaklı öğretim süreçlerinin dilbilgisi ve yazma öğretimindeki etkisi araştırılmıştır (Alptekin, 2010). Bu çalışma kapsamında da Biçim Odaklı Öğretim Modelinin alt modellerinden biri olan PBOM’ne uygun bir öğretim modelinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle; hedef biçimlere yönelik öğretim sürecinde PBOM’nin tam olarak uygulanmasının bu çalışmayı özgün kıldığı düşünülmektedir.

PBOM, dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların öğretiminin yanı sıra dilbilgisel yapıların beceriler çerçevesinde kullanımını da içermektedir. Bu nedenle bu çalışma; hedef biçimlere yönelik dilbilgisi öğretiminin yanı sıra okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesini de kapsamaktadır.

Dolayısıyla; çalışma kapsamında modelin etkililiği araştırılırken sadece öğrenme üzerindeki etkisinin değil, aynı zamanda dilbilgisi ve beceriler üzerindeki etkisinin de araştırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda modelin öğrenme, dilbilgisi, anlama ve üretme becerileri konusundaki etkililiğine yönelik sonuçların ayrı ayrı sunulması söz konusudur. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde öğrenilmiş bilginin korunması da önem taşıyan bir konudur. Bu bağlamda PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin yeni bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayıp sağlamadığı da bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma; uygulandığı çalışma grubu ve uygulanış şekli açısından farklılıklar barındırdığı için sonuçların önemli noktaların altını çizeceği düşünölmektedir.

1.4. Tezin Yöntemi

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Deneysel çalışma kapsamında uygulanan modelin alt yapısını oluşturmak amacıyla var olan İngilizce öğretiminin etkililiği değerlendirilmiştir.

1.4.1. Araştırmanın Modeli

PBOM'nin etkililiğini uygulayarak sınımayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma modeli temel alınmıştır. Bunun yanı sıra nitel araştırma modelinin yöntem ve tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Bu araştırmada PBOM'ne uygun bir öğretim modelinin hedef biçimler çerçevesinde tasarlanması ve uygulanması gerçekleştirilmiştir. Ardından öğretim modelinin etkililiğini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda kullanılan öntest, sontest ve izleme testlerinden elde edilen veriler istatistiksel işlemler ile çözümlenmiştir. Sözü edilen işlemler, nicel araştırma modeli temel alınarak verilerin toplanması ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Modelin etkililiğinin saptanmasından önce; araştırma sorunu kapsamında sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisel yapıların öğretim sürecinin görünümünü sergileyebilmek için program değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda var olan öğretim programı ve ders kitabı dilbilgisel yapıları ele alış biçimleri açısından incelenmiştir. Ayrıca programda ve ders kitabında öngörülenlerin uygulamadaki yansımaları sergileyebilmek amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Bu çerçevede; araştırmanın ön basamağı nitel araştırma modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1.4.2. Araştırma Denenceleri

Var olan programı değerlendirme ve geliştirilen modeli uygulama olmak üzere nitel ve nicel boyutlar içeren deneysel desenli bu çalışmada aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

- PBOM ile yapılan ğretim süreci hedef biçimlerin öğrenilmesinde daha etkilidir.
- PBOM ile yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin, dilbilgisel biçimlere ilişkin kuralları öğrenme ve kullanma düzeyleri, normal süreç eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksektir.
- PBOM ile yapılan ğretim; öğrencilerin okuma becerilerinde farklılık oluşturur.
- PBOM ile yapılan ğretim; öğrencilerin yazma becerilerinde farklılık oluşturur.
- PBOM ile gerçekleştirilen ğretim; öğrenilen dilbilgisel biçimin korunmasını sağlar.

1.4.3. Araştırma Sayıtları

Bu araştırma kapsamında geçerli olan sayıtlar şunlardır:

- Deneysel grupta gerçekleştirilen ğretim sürecinde PBOM'ne bağlı kalınmıştır.
- Öğrencilerin ğretim süreci dışında hedef dilbilgisel biçimlerle ilgili çalışma yapma olanakları yoktur.

1.4.4. Araştırma Sınırlılıkları

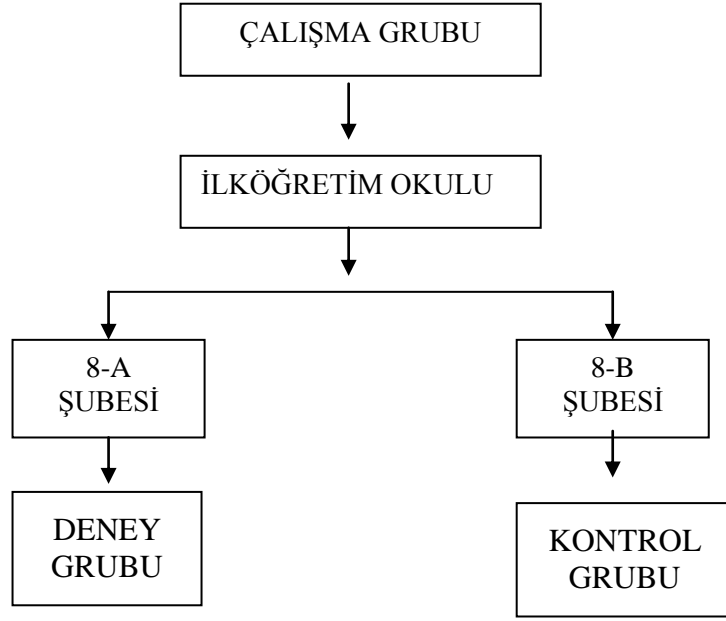
Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar kapsamında gerçekleştirilmiştir.

- Çalışma grubunu oluşturan deneysel ve kontrol grupları; Ankara-şereflikoçhisar'da bir ilköğretim okulunda iki şubedeki sekizinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Çalışma grubunu oluşturan deneysel ve kontrol grupları; grup atama yoluyla belirlenmiştir.
- Araştırma verileri 2009-2010 eğitim-ğretim yılında elde edilmiştir.
- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ğretim sürecinde; önceden belirlenen dilbilgisel biçimlerin (When-While Clauses ve Present Perfect Tense) ğretilmesi söz konusudur.
- Çalışma beş ünite kapsamında ve sekiz haftalık (33 ders saati) bir sürede gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmada sadece PBOM'nin etkililiği araştırılmıştır.
- Araştırmada söz konusu modelin anlama becerisi üzerindeki etkililiği okuma; üretme becerisi üzerindeki etkililiği de yazma becerisi ile sınıanmıştır.

- Geliştirilen modelde kontrollü üretim, yazma etkinliği ile yapılırken, serbest üretim konuşma ve yazmayı içeren tümleşik beceri etkinliği ile yapılmıştır. Bu bağlamda kullanılan ölçme aracında yazma becerisi, kontrollü ve serbest yazma testleri ile ölçülmüştür.
- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen program değerlendirme çalışması; nitel veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- Program değerlendirme kapsamında gerçekleştirilen görüşme dört İngilizce öğretmenin katılımı ile sınırlıdır.

1.4.5. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Şereflikoçhisar ilçesindeki bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygulanabilirlik ilkesi (çift şubeli bir okul) ve ulaşılabilirlik ilkesi (uygulama yapacak öğretmenin gönüllülüğü) temel alınmıştır. Araştırma devlet okulunda uygulandığı için iki şube şeklinde bulunan sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Seçkisiz atama ile belirlenen deney ve kontrol grubundaki öğrenciler; 14-15 yaşlarında, ana dilleri Türkçe olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin şekilsel gösterimi aşağıda sunulmuştur:

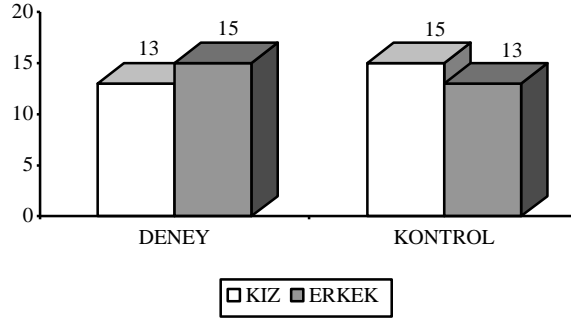


Şekil 1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Şekilsel Gösterimi

Bu araştırmada bulguların güvenilirliği için iki farklı hedef biçimin öğretilmesi söz konusudur. Buna göre araştırmanın uygulama aşaması eğitim-öğretim yılının birinci ve ikinci dönemi olmak üzere iki düzlemde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayısında değişiklik olmuştur.

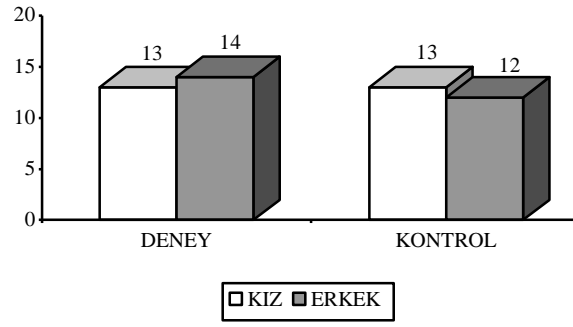
İlk hedef biçimin ele alındığı öğretim sürecinde (birinci dönem) deney grubunda ve kontrol grubunda 28'er olmak üzere toplam 56 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 13 kız, 15 erkek öğrenci varken kontrol

grubunda 15 kız, 13 erkek öğrenci vardır. Uygulamanın gerçekleştirildiği ilk dönemdeki öğrencilerin cinsiyet dağılımları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları (Birinci Dönem)

İkinci hedef biçimin ele alındığı öğretim sürecinde (ikinci dönem) 4 öğrenci nakil olarak okuldan ayrıldıkları için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sayılarında değişiklik olmuştur. Bu dönemde deney grubunda 13 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci yer alırken kontrol grubunda 13 kız, 12 erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci yer almıştır. İkinci dönemdeki çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Grafik 2.'de görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın uygulandığı deney ve kontrol gruplarında dönemler açısından değişiklik oluşmasına rağmen sayı ve cinsiyet açısından dengeli bir dağılım sergilediği düşünülmektedir.



Grafik 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları (İkinci Dönem)

Araştırma devlet okulunda gerçekleştirildiği için iki şube şeklinde bulunan sınıflardan biri deney diğer kontrol grubu olarak atanmak zorundadır. Bu durumda öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi zorunluluğu söz konusudur. Bu nedenle çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları, anne ve baba meslekleri ve aylık gelirlerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Yaş açısından yapılan inceleme sonucunda; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çoğunluğunun 1995 doğumlu olduğu; dolayısıyla gruplarda yaş açısından dengeli bir dağılım sergilendiği görülmüştür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla ilgili bilgi edinmek amacıyla anne ve baba meslekleri ve aylık gelirlerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Bu verilere göre; öğrencilerin çoğunluğunun babasının işçi olarak çalıştığı ve aylık gelirlerinin 1000TL olduğu belirlenmiştir (bkz. Ek A). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin orta ve alt düzey olduğu ve benzer dağılım sergilediği anlaşılmaktadır.

1.4.6. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Çalışmanın amacı gereğince PBOM'nin etkililiği, nicel veri toplama teknikleri ile sınanmıştır. Modelin etkililiğini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında uygulanan testler, nicel veri kaynaklarını oluşturmaktadır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM III). Sözü edilen ölçme araçları geliştirilirken test geliştirme ilkeleri ön planda tutulmuştur. Bu bağlamda belirtke tabloları oluşturulmuş, denemelik maddeler yazılmış, testin pilot uygulaması yapılmış ve madde seçimi gerçekleştirilerek kullanılacak test hazırlanmıştır. Hazırlanan bu testlerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler kullanılarak araştırma sorularına yönelik istatistiksel işlemler yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması sonucunda modelin etkililiği konusunda sonuçlara ulaşılmıştır.

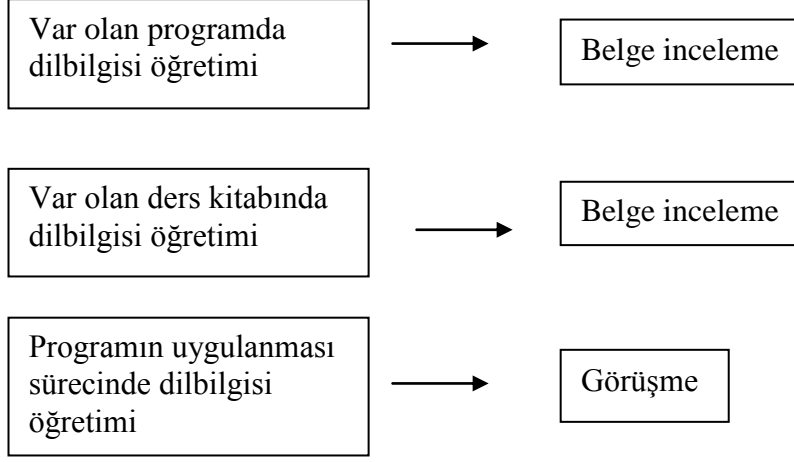
Bunun yanı sıra araştırmanın uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen ön çalışmada; ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisi öğretiminin nasıl yapıldığına ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde belge inceleme ve görüşme teknikleri kullanılmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM III). Bu bağlamda İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (İDÖP) ve ders kitabı incelenmiş ve İngilizce öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. Böylece ilköğretim düzeyinde dilbilgisi öğretimine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, verilerin elde edilmesinde nicel ve nitel teknikler beraber kullanıldığı için veri toplama sürecinde çeşitleme (triangulation) yönteminin kullanımı söz konusudur.

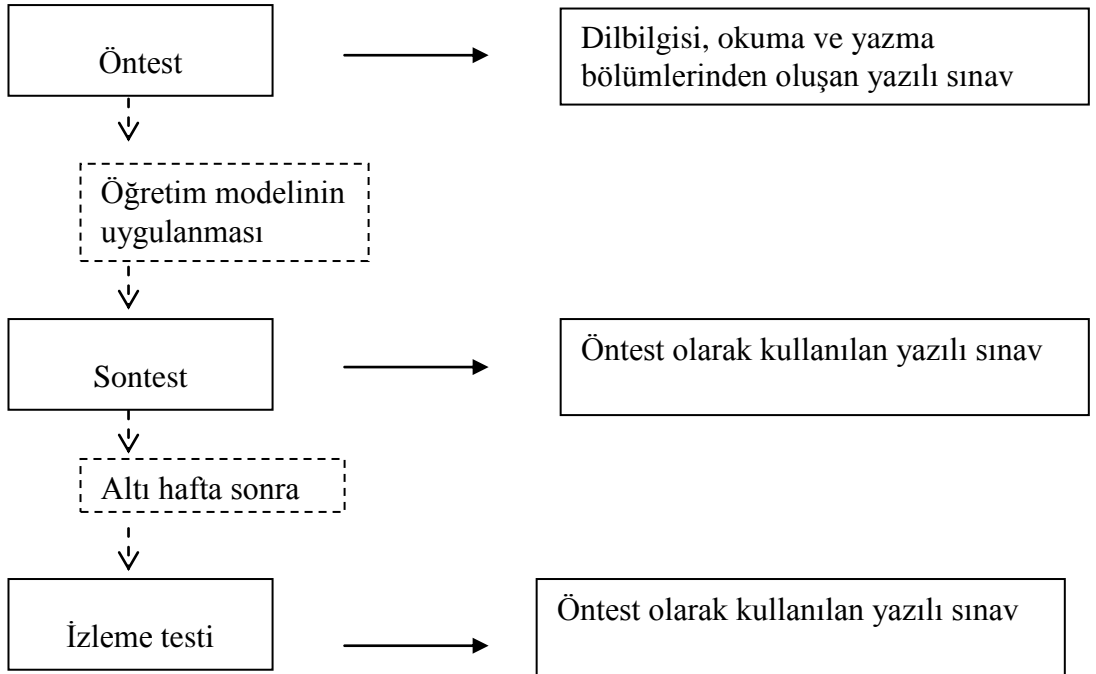
Çeşitleme bir araştırmada verilerin toplanması sürecinde tek bir yöntem yerine birbirini destekleyen iki ya da daha çok yöntemin kullanılmasını ve böylece yöntemde zenginleştirmeyi sağlamayı amaçlayan bir uygulamadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 261; Silverman, 2000: 177; Yıldırım ve Şimşek, 1999: 56). Çeşitleme yönteminde araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda birden fazla nitel veya nicel veri toplama tekniğinin beraber kullanımı söz konusu olabilirken nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin beraber kullanımı da söz konusu olabilmektedir. Deneysel desenli çalışmalarda başarı testlerinin incelenmesi gibi nicel veri toplama tekniklerinin yanı sıra çalışmanın ön basamağında belge inceleme ve görüşme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanımı da olası olabilmektedir.

Deneysel desenli bu araştırmada da modelin etkililiğini sınavan ölçme araçları nicel veri toplama teknikleri kapsamında yer almaktadır. Bunun yanı sıra; modelin uygulanmasından önce çalışmanın yapıldığı bağlamdaki durumun betimlenmesi amacıyla belge inceleme ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Bu yönüyle; bu araştırma kapsamında verilerin toplanmasında çeşitleme yönteminin kullanımı şekilsel olarak Şekil 2’de gösterilmiştir.

*İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF DÜZEYİNDE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
VERİLER VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ*



*PLANLI BİÇİME ODAKLANMA MODELİNİN ETKİNLİLİĞİNE İLİŞKİN VERİLER VE
VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ*



Şekil 2. Araştırma Verilerinin Elde Edilmesinde Çeşitleme Yönteminin Kullanılması

II. BİÇİM ODAKLI ÖĞRETİM MODELİ

2.1. Biçim Odaklı Dilbilgisi Öğretimi

Biçim Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction), dil öğrencilerinin dilsel biçimlere odaklanmalarını teşvik etmeyi amaçlayan, planlanmış veya rastlantısal her türlü öğretim etkinliğidir (Ellis, 2001a: 1-2). Biçim Odaklı Öğretim Modeli (BOÖM), ikinci dil veya yabancı dil öğretiminde dilbilgisel biçimlerin öğretimi üzerinde odaklanmayı içerir. Dolayısıyla BOÖM, dil öğretim sürecinde dilbilgisel yapıların öğretimi için gerçekleştirilen bütün eylemler, yani dilbilgisi öğretimi, olarak kabul edilebilir.

Dilbilim ve anadili edinimi alanındaki çalışmalar yabancı dil öğretimini etkilemiştir. Bu etkinin en fazla görüldüğü alan dilbilgisi öğretimi olmuştur. Dolayısıyla Dilbilim ve anadili edinimi alanındaki çalışmaların etkileri BOÖM'ne de yansımıştır. BOÖM'nin daha iyi anlaşılması için yabancı dil öğretiminde görülen değişik akımların ve bu akımların sonucunda dilbilgisi öğretimi konusundaki egemen anlayışların ele alınması gereklidir.

Yabancı dil öğretiminde ilk olarak Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi (Traditional-Prescriptive Grammar) anlayışı egemen olmuştur. Bu anlayışta dilbilgisel yapıların öğretimi öncelenmektedir. Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisine dayalı dilbilgisi öğretimi, yabancı dildeki biçimlerin ve sözdizimsel yapıların kurallarının belirttik bir biçimde incelenmesine ve öğretilmesine yöneliktir (Peçenek, 2008: 68). Öğretim sürecinde dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların tündengelimli bir şekilde öğretimi ve öğretilen bu bilgilerin çeviride kullanılması söz konusudur.

Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi anlayışının yabancı dil öğretimine yansımaları olarak kabul edilen Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde (Grammar-Translation Method), yazılı metinler çevrilerek yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu anlayışta öğretim sürecinde çevrilen cümlelerin dilbilgisel açıdan doğru olması önemlidir. Bu bağlamda öğretim sürecinde çevrilen cümlelerin dilbilgisel açıdan doğru olup olmadığının denetlenmesi ve yanlış olan cümlelerin kabul edilmemesi gerekmektedir. Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi anlayışına tepki, Dilbilim çalışmaları sonucunda 1930'lu yıllarda ortaya çıkan Yapısal Dilbilgisi anlayışıdır.

Yapısalcı Yaklaşım (Structural Approach), dili bir dizge ve yapı olarak ele almaktadır. Bu kurama göre sesler anlamlı bir şekilde bir araya gelerek biçimbirimleri, biçimbirimler sözcükleri, sözcükler öbekleri ve tümceleri oluştururlar ve böylece dil dizgesi oluşur (Kıran ve Kıran, 2006: 113). Yapısal Dilbilgisi, dili gözlemleyerek betimlemeyi amaç edinmektedir. Yapısal betimlemenin amacı, bir

dilin tüm öğelerinin sesbilim, biçimbilim ve sözdizimi düzeylerinde betimlenmesi (Peçenek, 2008: 69) olduğu için bu yaklaşımda konuşma diline öncelik verilmiştir.

Yapısal Dilbilgisinin ruhbilimdeki Davranışçılık (Behaviorism) akımı ile etkileşmesi sonucunda, dil öğrenimine yönelik varsayımlar ortaya çıkmıştır. Davranışçılık akımına göre, bilgilerin tekrar edilmesi ve uygulanması sonucunda öğrenme oluşmaktadır (Kumaravadivelu, 2006: 100). Bu akıma göre dil öğrenme de diğer öğrenme türleri gibi alışkanlık oluşturma sürecidir. Dil öğrenimi bağlamında alışkanlık oluşturma, öğretim sürecinde öğrencilerin dilsel özellikleri otomatik olarak kullanma yeteneğini geliştirmektir. Bu amaçla olumlu pekiştirici ile desteklenen tekrar tekniği kullanılmalıdır (Kumaravedivelu, 2006: 100). Diğer bir ifadeyle; öğretim sürecinde öğrenci, sözceye uygun tepki vererek ve bu tepkinin pekiştirilmesi ile sözceyi anlamayı öğrenmektedir.

Yapısalcı Dilbilim ile Davranışçı Öğrenme Kuramının yabancı dil öğretimine yansımalarını İşitsel-Dilsel Yöntemde (Audio-Lingual Metod) görmek olanaklıdır (Peçenek, 2008: 70). Bu yönetime göre dil, bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görülmekte ve örgü alıştırmaları ile dil üretimi sağlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yapısal bir izlenerek diyaloglar yardımıyla sözlü dil örnekleri sunulmakta, dilbilgisel yapılara yönelik kural öğretimi ve örgü alıştırmaları sayesinde dilbilgisi öğretimi yapılmakta ve böylece dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu dönemde tümevarımlı

bir dilbilgisi öğretiminden ve dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların çıkarımsama ile keşfedilmesinden söz edilebilir. Bu dönemde doğrudan dilbilgisi yapısına odaklanılmamakla birlikte, dikkat çekme yöntemi olarak, yineleme ve dönüştürme teknikleri kullanılmaktadır (Peçenek, 2008: 71). Yapısalcılığın ve Davranışçılığın etkisi ile yapılan dil öğretiminin genel özellikleri şöyle özetlenmiştir:

Dil basitten zora doğru öğrenilecek dilbilgisel yapılar dizgesi olarak kabul edilmektedir. Dil öğrenimi; dilbilgisi alıştırmalarının yapılması, dilsel kuralların ezberlenmesi ve dilsel birimlere yönelik alışkanlık oluşturulması sonucunda gerçekleşmektedir. Öğretim sürecinde dilbilgisel yapılar konusunda yetkinleşmek amaçlanmaktadır. Öğretim süreci öğretmen merkezlidir. Öğretim sürecinde öğrenciler yapı örgüleri, oluşturma alıştırmaları, tekrar, ezbere-öğrenme (rote-learning) gibi dilbilgisi etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu süreçte basamaklandırılmış bir dilbilgisi öğretime yönelik etkinlikler içeren ders kitapları kullanılmaktadır (Joyce, 2001: 42).

1960'lı yılların Dilbilim çalışmalarında, yapısal betimleme sadece gözlemlenebilen dil davranışlarını incelemeyi öngörmesi ve anlambilimi önemsememesi yönünden eleştirilmiştir (Peçenek, 2008: 71). Bu bağlamda dili insan beyninde doğuştan var olan bir düzenek olarak tanımlayan Chomsky (1965) Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramında (Generative-Transformational Grammar) tümce üretimini açıklamaya yönelmiştir.

Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramına göre dil, derin yapı ve yüzey yapı düzleminde iş görmektedir. Derin yapı tümce ve sözcük arasındaki temel bağıntıların betimlendiği ve her dilde var olan evrensel dil kurallarını barındıran yapıdır. Yüzey yapı ise derin yapıdan dönüşüm kuralları ile elde edilen ve dilden dile farklılık gösteren tümce yapısıdır. Konuşucunun kendi anadili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgi olan edinç, derin yapıdan dönüşümlerle yüzey yapıya aktarılmakta ve bu bilgi yüzey yapıda edim biçimini almaktadır (Chomsky, 1965). Kurama göre, insan beyninde doğuştan bir dil edinim düzeneği vardır, bu nedenle dil ediniminde evrensel dil ilkeleri öğrenilmez; sadece dilbilgisel özellikler, yani dilden dile değişen değişirgenler, öğrenilmektedir.

Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramının sezdirimleri Bilişsel Ruhbilimin öğrenme ilkelerine dayandırılarak Bilişsel Düzgü Öğrenme (Cognitive Code Approach) adı altında yabancı dil öğretimine yansımıştır (Peçenek, 2008: 72). Bilişsel Düzgü Öğrenme kapsamında dil öğrenme, dilin sesbilimsel, dilbilgisel ve sözcüksel birimlerinin bilinçli bir şekilde edinilmesi sürecidir (Carroll, 1966: 98). Bu kurama göre, öğretim sürecinde hedef dilin kurallarının kavranması ve kurallara yönelik farkındalık geliştirilmesi önemlidir (Chastain, 1971). Dolayısıyla dilbilgisel kuralların belirtik sunumu ile tümdengelimli öğrenilmesi söz konusudur. Böylece bu yaklaşımda, İşitsel-Dilsel Yöntemdeki dilbilgisel yapılarının sezdirme yoluyla edinilmesi öngörüsü yerine bilinçli bir dilbilgisi öğretimi benimsenmiştir. Öğretim sürecinde dilbilgisel kurallar sunulmuş ve bu kurallar dönüştürme alıştırmaları şeklinde uygulanmıştır (Larsen-Freeman, 2001: 37-39).

1970’li yıllardaki Dilbilim çalışmaları sonucunda, dilin işlevsel yönünü vurgulayan İşlevsel Yaklaşım (Functional Approach), dilbilgisi öğretimine farklı bir bakış açısı sağlamıştır. Bu yaklaşımda dil, iletişim işleviyle birlikte bir simge olarak görülmekte ve dilbilgisi, iletişimi düzenleyen bir araç olarak kabul edilmektedir (Peçenek, 2008: 73-74). Ayrıca dil öğretiminde betimleme yapmanın amacı, dilsel iletişim sağlayan öğeleri seçmek ve betimlemektir (Kıran ve Kıran, 2006: 138). Dolayısıyla dilbilgisel yapıların iletişimsel amaçlar doğrultusunda öğretilmesi hedeflenmektedir.

İşlevsel Yaklaşımın etkili olduğu dönemde, dilbilgisel açıdan doğru tümcelerin her zaman anlamsal olarak doğru olmadığı vurgulanmıştır. Dilbilgisel edinç kavramına “iletişimsel edinç” (Hymes, 1972) kavramı eklenmiştir. Bunun sonucunda dil öğretiminde işlevine uygun tümceler oluşturma ve akıcı bir biçimde iletişim kurma amaçlanmıştır (Cem, 2006: 8). Dolayısıyla, İşlevsel Yaklaşımın, Yapısalcı Yaklaşımı tamamen dışlamadığı, ancak dilin işlev boyutunu vurguladığı anlaşılmaktadır.

İşlevsel Yaklaşımın ve iletişim edinci modelinin yabancı dil öğretimine yansımaları özellikle Kavramsal-İşlevsel İzence (Notional-Functional Syllabus) (Wilkins, 1972) ile belirginleşmiştir. Böylece dilbilgisi, kuralların bilgisinden öte işlevleri gösteren bir araç olarak görülmüştür. Yabancı dil öğretimi içerikleri; “hastanede, alışverişte, lokantada, vb” gibi çeşitli işlevlere yönelik dilbilgisel yapıların seçilmesi ile oluşturulmuştur. Böylece yabancı dil öğretiminde ilk defa İletişimci Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) uygulamaları görülmeye başlanmıştır.

İletişimci Dil Öğretimi modellerinde dil toplumsal bir iletişim eylemi olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre, öğretim sürecinde dilbilgisel doğruluğun yanı sıra anlamlı tümcelerin anlaşılması ve üretilmesi hedeflenmektedir (Peçenek, 2008: 75). Böylece dilbilgisi öğretiminde, dilbilgisel yapıların anlamlı bir bağlamda öğretimi ve yapılara ilişkin işlevsel amaçlara odaklanması söz konusudur.

İletişimci Dil Öğretimi modellerine göre, öğretim sürecinde dilbilgisel yapının nasıl sesletildiği, nasıl yazıldığı, dilbilgisel kurallarının neler olduğu ve hangi işlevler açısından kullanıldığı önemsenmelidir. Bu nedenle, dilbilgisi öğretiminde yapı kavramının yerini biçim kavramı almıştır ve anlamlı bağlamlarda biçime odaklanma gündeme gelmiştir. Bunun sonucunda; yabancı dil öğretiminde dilbilgisel yapıların anlam ve işlev boyutunu öne çıkaran bir anlayış benimsenmiştir.

1980'li yıllarda İletişimci Dil Öğretimi uygulamalarında anlamın biçimin, akıcılığın da doğruluğun önüne geçtiği görülmektedir (Peçenek, 2008: 75). Böylece, dilbilgisi öğretiminde farklı bir süreç başlamıştır. Bu sürecin oluşmasında İnsancıl Yaklaşım (Humanistic Approach) ile bu yaklaşımın eğitime yansması İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach) etkili olmuştur.

İnsancıl Yaklaşımına göre insan duygusal, fiziksel ve bilişsel bir bütün olarak kabul edilmeli ve insan davranışlarının incelenmesinde tüm insan anlayışı benimsenmelidir

(Rogers, 1983). Bu yaklaşımın eğitime yansması İletişimci Yaklaşımında, öğrenmenin kolaylaşması öne çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim sürecinde, öğrenmeyi öğretmek hedeflenmektedir (Brown, 2001a: 89). İletişimci Yaklaşımına yönelik dil öğretiminin genel özellikleri şöyle özetlenmiştir:

Öğretim sürecinde iletişimsel amaçlara yönelik yeterli, uygun ve bağımsız dil kullanımı hedeflenmektedir. Öğrenciler toplumsal bağlamlarda dili kullanarak dilbilgisel dizgeye ilişkin denence oluşturmaktadır. Öğrenciler içeriğin etkin uygulayıcıları olduğu için öğretim süreci öğrenci merkezlidir. Öğretmen gereksinim çözümlemesi yapma, iletişimsel amaçlara yönelik dil kullanımını teşvik etme, öğrenen özerkliğini cesaretlendirme gibi rollere sahiptir. Öğretim sürecinde öğrencilerin gereksinimlerine yönelik geliştirilen araçların yanı sıra özgün metinler ve video görüntüleri kullanılmaktadır (Joyce, 2001: 42).

İletişimci Yaklaşımın egemenliği ile dilbilgisi öğretimi sürecindeki odak, farklılaşmıştır. Bu süreçte dilbilgisi öğretimi ötelenmiştir. Dilbilgisi öğretimine olan bu bakış açısı değişikliğinde İnsancıl-İletişimci Yaklaşımına dayanan varsayımlar etkili olmuştur. Bu varsayımlardan biri, Krashen'in Yönlendirme Modelinin (Monitor Model) (1981, 1982) bileşenlerinden Girdi Varsayımıdır (Ellis, 2001b:5).

Girdi Varsayımına (Input Hypothesis) göre dil, dilsel yapıları içeren anlaşılır girdilerin alınması ve anlaşılması sonucu gerçekleşmektedir (Krashen, 1982: 17). Bu nedenle, öğretim programlarında dinleme ve okuma becerileri öne çıkmaktadır. Ayrıca bu varsayımda konuşma akıcılığının öğretilemezliği varsayılmaktadır (Durmaz, 2001: 53). Diğer bir deyişle, bu varsayımın göre ikinci dilde akıcı bir şekilde konuşma veya yazma yetileri zamanla gelişmektedir. Dilsel yapılara ilişkin karmaşık kurallar ise anlaşılır girdiyle uzun bir süre örtük birliktelik yoluyla edinilebilmektedir (Han, 2004: 139). Sıfır Seçenek (No Interface Position) olarak adlandırılan bu tasarıda dilbilgisi öğretimi yapılmaması öngörülmektedir (Krashen, 1982: 25-28). Sıfır Seçenek tasarısının bu öngörüsü, çeşitli çalışmalarda, çok iyi öğrenilen dilbilgisel kurallarını kullanıma aktaramayan öğrenci edimlerine ilişkin gözlemlerle de desteklenmiştir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminin bütünüyle dışlandığı bir dönem başlamıştır.

Dilbilgisi öğretiminin dışlanması ile birlikte, 1980-1990 yılları arasında dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini ortaya koyan araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır. Biçimsel eğitim alan öğrencilerle biçimsel eğitim almayan öğrencilerin başarı düzeylerini karşılaştıran araştırmalar (Long, 1983; Pica, 1983), biçimsel eğitim alan öğrencilerin başarı düzeylerinin biçimsel eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca; Krashen'in dilbilgisi konusundaki tezlerinin sınanması amacıyla daha çok göçmen sınıflarında yapılan araştırmalarda (Harley, 1989; Day ve Shapson, 1991; White, 1991; White ve diğerleri, 1991; Lyster, 1994) bazı dil öğelerinin ediniminde istendik edimin gerçekleşmediği ve öğrencilerin

karma bir dil geliştirdikleri ortaya konulmuştur (Ellis, 2001b: 5-7). Dolayısıyla bu araştırmalar ile dilbilgisi öğretimının gerekliliğinin işaret edildiği anlaşılmaktadır. Öğretim süreci için sadece anlamlı girdi almanın yeterli olmadığı anlayışı ile birlikte Girdi Varsayımına yönelik eleştiriler, Brown (2001a) tarafından şöyle özetlenmiştir:

Girdi Varsayımına göre edinim ve öğrenim arasındaki ayırım dikkate alınmamaktadır. Ayrıca; edinim ve öğrenim arasında arayüzey olmadığını savunan Sıfır Seçenek durumu da birçok model tarafından eleştirilmiştir. Uzun süre anlaşılır girdi almalarına karşın dil kullanımında zorluk yaşayan öğrencilerin olması; edinimin gerçekleşmesi için anlaşılır girdinin gerekliliği yönündeki görüşü eleştirmektedir. Bu bağlamda girdi ile alındı arasındaki ayırımın altı çizilmelidir. Ayrıca; çıktıının önemszenmemesi de varsayımın eleştirilen diğer bir yönüdür (279-281).

Girdi Varsayımına yönelik eleştiriler sonucunda dilbilgisi öğretimının gerekliliği konusunda öneriler sunulmaya başlanmıştır. Bu seçeneklerden biri olan Arayüz Varsayımına (Interface Debate Hypothesis) (Sharwood-Smith, 1981; Stevick, 1980) göre biçimsel öğretimle sunulan belirtik bilgi, uygulama yoluyla örtük bilgiye dönüştürülebilmektedir. Lightbown (1985) ve Seliger (1979) gibi araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalar sonucunda öne çıkarılan Gecikmeli Etki Varsayımına göre ise dilbilgisi öğretimi, öğretim süreci içerisinde zamanla edinime yardımcı olmaktadır. Öte yandan; dilbilgisel yapıların doğal edinim yoluyla öğretilmesi

durumunda etkili olabileceğini savunan Long (1991) ise Biçimlere Odaklı Öğretim ve Biçime Odaklı Öğretim şeklindeki ayrıma dikkat çekmektedir (Peçenek, 2008:7).

Biçimlere Odaklı Öğretim (Focus-on-Forms), özel dil biçimlerinin önceden belirlenmesi ve öğretim sürecinde ayrı ayrı öğretilmesi şeklinde gerçekleştirilen dilbilgisi öğretim sürecidir. Biçime Odaklı Öğretim (Focus-on-Form) ise anlam veya iletişim odaklı derslerde rastlantısal olarak ortaya çıkan dil biçimlerine belirtik bir biçimde dikkat çekerek gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimidir (Long, 1991: 46). Bu ayrımla birlikte dilbilgisi öğretimi sürecinde, iletişimsel amaçların hedeflendiği anlamlı bağlamlarda dilbilgisel biçimlere odaklanma anlayışı benimsenmiştir. Bu anlayış, biçim odaklılık konusunda farklı öğretim seçeneklerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ellis bu farklı öğretim seçeneklerini Biçim Odaklı Öğretim (Form-Focused Instruction) altında toplamıştır (2001a:14-15).

2.2. Biçim Odaklı Öğretim Modeli ve Alt Modelleri

Biçim Odaklı Öğretim Modeli (BOÖM), öğrencilerin dil biçimlerine odaklanmalarını amaçlayan her türlü öğretim etkinliğidir (Ellis, 2001a: 1). Bir dilbilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını, dildeki diğer yapılarla nasıl etkileşimde bulunduğunu gösteren *biçim* boyutu; ne anlama geldiğini gösteren *anlam* boyutu ve hangi bağlamlarda kimler tarafından nasıl kullanıldığını gösteren *kullanım*

boyutu olmak üzere üç boyutu vardır (Larsen-Freeman, 2000: 4). BOÖM; biçim kavramı ile bu üç boyutu kapsamakta ve dilbilgisi öğretimi ile bu üç boyutun öğretilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle de dilbilgisel yapı (structure) kavramı yerine bilinçli olarak biçim (form) kavramı kullanılmaktadır.

BOÖM, dilbilgisel yapıların öğretimine yönelik etkinlikleri kapsadığı için öğretim sürecinde yapısal izleni benimsenmektedir. Bunun yanında, modelde anlam odaklı etkinliklerin gerekliliği öngörüldüğü ve dilbilgisel yapıların kullanım ve işlev boyutu öne çıkarıldığı için İşlevsel Yaklaşım ile İletişimci Yaklaşım da dayandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu modelde odak kavramıyla öğrencilerin dikkatlerinin hedeflenen yapıya çekilmesi belirtilerek bilişsel süreçlere de gönderimde bulunmaktadır. Dolayısıyla BOÖM’nde Dilbilim, Psikoloji ve Öğrenme Kuramlarından yararlanılarak öğretim seçenekleri düzenlenmektedir.

BOÖM’nin alt modelleri konusunda Ellis, Long tarafından öne sürülen iki alt model görüşüne katılmamıştır ve BOÖM’nin, birincil odağın yerine göre ve biçime yapılan odağın şekline göre kavramsallaştırılması gerektiğini belirtmiştir (2001a: 16). Bu çalışma kapsamında BOÖM’nin alt modellerinin incelenmesi Ellis’in (2001a) sınıflandırmasını içermektedir. Dolayısıyla üç alt model, Biçimlere Odaklanma (Focus-on-forms), Planlı Biçime Odaklanma (Planned focus-on-form) ve Rastlantısal Biçime Odaklanma (Incidental focus-on-form), kuramsal gönderimleriyle betimlenmiştir.

2.2.1. Biçimlere Odaklanma Modeli

Biçimlere Odaklanma, önceden seçilmiş bir biçimin belirtik veya örtük bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Ellis, 2001a: 16). Modele göre dilbilgisel yapıların ayrı bir ders biriminde belirtik öğretim veya örtük öğretim ile öğretilmesi söz konusudur. Dolayısıyla sözdizimsel bir izleneye dayanan bu model geleneksel dilbilgisi öğretimi yaklaşımlarında görülmektedir (Ellis, 2001a: 14). Biçimlere Odaklanma Modeli, Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi Yaklaşımında ve İşitsel-Dilsel Yöntemde yer verilen dilbilgisi öğretim sürecini yansıtmaktadır.

Biçimlere Odaklanma Modelinde birincil odak biçim üzerindedir (Ellis, 2001a:17). Bu modele göre öğretim sürecinde anlam üzerinde yoğunlaşmaz; mekanik etkinlikler yoluyla biçimlerin işlevsel kullanımlarından öte biçimsel kullanımları amaçlanmaktadır (George, 2008: 2). Önceden seçilmiş bir biçimin öğretilmesinin amaçlandığı öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciler öğretimin amacının farkındadırlar. Öğretim sürecinde dilbilgisel yapılara yönelik kurallar sunulduğu için öğretmen merkezli bir öğretim süreci söz konusudur. Öğretim sürecinde öğrenciler mekanik ve örgü dilbilgisi alıştırmalarını yapmakla sorumludur.

Bu modelde, öğrencilerin dilbilgisel yapıların biçimsel özelliklerine odaklanmaları gerekmektedir. Bu nedenle, belirtik (explicit) öğretim, örtük (implicit) öğretim,

yapılandırılmış girdi (structured input), geleneksel üretim etkinlikleri (traditional production activities) ve işlevsel dil alıştırmaları (functional language practise) şeklinde bir dizi öğretim seçeneği sunulmuştur (Ellis, 2001a:17). Bu öğretim seçeneklerinin ortak özelliği, biçimin dilbilgisel özelliklerinin öne çıkarılmasıdır.

Belirtik / Örtük Öğretim

Dilbilgisel biçimlerle ilgili bilinçlenmenin gerçekleşmesi amacıyla öğretim sürecinde dilbilgisel kurallar belirtik veya örtük bir şekilde öğretilir. Belirtik öğretim dilbilgisel kuralların tümdengelimli (deductive) veya tümevarımlı (inductive) bir şekilde sunulduğu öğretim seçeneğidir (Ellis, 1998: 42). Tümdengelimli yaklaşımda kurallar öğrencilere sunulurken, tümevarımlı yaklaşımda öğrenciler hedef biçimleri içeren örnekleri inceleyerek kurallara ulaşmaktadır (Demirel; 2003: 93). Bu bağlamda İşitsel-Dilsel Yöntemde dilbilgisel yapıların belirtik öğretim yoluyla tümevarımlı bir şekilde öğretilmesi Biçimlere Odaklanma ile açıklanabilir. Benzer şekilde Üretici-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramında dilbilgisel kuralların belirtik bir şekilde öğretilmesi gündeme getirilmiştir ve bu kuramın yansıması olan Bilişsel Düzgü Öğrenme Yönteminde tümdengelimli bir dilbilgisi öğretimi benimsenmiştir.

Örtük öğretim öğrencilerin dilbilgisel kuralları farkında olmadan anlamasını içeren öğretim sürecidir (Ellis, 1998: 42). Belirtik öğretim ile örtük öğretim arasındaki fark; öğrencilerin dilbilgisel kuralları bilinçli veya bilinçaltı süreçlerle öğrenmesidir.

İlkinde öğrenci dilbilgisel kuralları öğrendiğinin farkında iken ikincisinde dilbilgisel kuralları öğrendiğinin farkında değildir. İletişimci Dil Öğretiminin, yabancı dil öğretimine ilk yansımalarında dilbilgisi öğretimi dışlanmamakta, dilbilgisel yapıların örtük öğretim yoluyla öğretilmesi öngörülmektedir.

Yapılandırılmış Girdi

Ellis'e göre Girdi Varsayımı birçok eleştiri almasına karşın, edinim sürecinde girdinin gerekliliğini öngördüğü için BOÖM'nde eğitsel açıdan önemlidir (1997: 104). BOÖM'nde edinimin gerçekleşmesinde girdinin önemli etkisi söz konusudur. Bu nedenle Biçimlere Odaklanma Modeline yönelik öğretim sürecinde Yapılandırılmış Girdi (Structured Input) kullanımı önerilmektedir.

Yapılandırılmış Girdi, öğrencilerin biçimin çeşitli özelliklerine odaklanmalarını sağlamak amacıyla özel olarak hazırlanmış girdi türüdür (Ellis, 2001a:19). Yapılandırılmış Girdi seçeneğinde hedef biçimin kullanımından çok, fark edilmesi ve anlamına ve özelliklerine odaklanması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, öğretim sürecinde sunulan girdi ile yeni bir biçimi öğreneceklerinin farkındadırlar. Yapılandırılmış Girdide, öğrencilerin girdiyi okurken veya dinlerken dilin bir özelliğine odaklanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öğrencilerin sunulan girdiyi anladıklarını kanıtlamak için yönergelere göre sözel veya sözel olmayan tepkiler vermeleri gerekmektedir. Yapılandırılmış girdide öğrencilerin girdiye yönelik tepki

verirken hedef biçimi kullanmaları gerekmemektedir (Gerzic, 2005: 37). Aşağıdaki örnekte, İngilizcede iki ekle biten sıfatların (present ve past participles functioning as adjectives) öğretimi konusunda yapılan bir çalışmadan (Gerzic, 2005: 37) alınmış Yapılandırılmış Girdi verilmiştir:

Do you agree or disagree with the following questions:

1. Movie films are interesting.

2. I am interested in sports.

BOÖM’ne göre, öğretim sürecinde girdi önemli bir etmendir. Bununla beraber; BOÖM’nin alt modellerinde farklı türde girdi kullanımı öngörülmektedir. Bu bağlamda, Yapılandırılmış Girdi sadece Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen girdi türüdür. Biçimlere Odaklanma Modelinde Yapılandırılmış Girdinin yanı sıra Üretim Alıştırmalarının kullanılması da öngörülmektedir.

Üretim Alıştırmaları

Üretim alıştırmaları (production practise), öğrencilerin hedef yapı ile ilgili üretimde bulunmalarını sağlayan etkinliklerdir (Ellis, 1998: 42). Bu etkinlikler hem mekanik hem de bağlamlaştırılmış etkinlikleri kapsamaktadır (Ellis, 2001a: 20). İşitsel-Dilsel Yöntemde sık kullanılan ve öğrencilerin hedef biçimle ilgili akıcı üretimde bulunmalarını sağlayan örgü alıştırmaları üretim alıştırmalarına örnek olarak

gösterilebilir. Aşağıda İngilizcede Geniş Zaman yapısının öğretimine yönelik mekanik üretim alıştırmaları örneği sunulmuştur:

Change the sentence with the given word:

I go to school every weekday.

1) (*Monday*)

2) (*he*)

3) (*the cinema*)

Üretim alıştırmalarında öğrencilerin hedef biçimi üretmeleri amaçlanmaktadır, ancak öğrencilerin alıştırmalarda verilen girdiyi anlamaları ve anlam üzerinde yoğunlaşmaları gerekli değildir. Dolayısıyla üretim alıştırmaları anlama yetisinin gelişmesinden çok hedef biçimin ezbere kullanımının gelişmesini desteklemektedir. Yani üretim alıştırmaları, hedef biçimin akıcı kullanımını amaçlamaktadır (DeKeyser and Sokalski, 1996; Spada ve Lightbown,1993; White ve diğerleri,1991).

Üretim alıştırmaları, Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen diğer öğretim seçeneği, Yapılandırılmış Girdiden farklıdır. Yapılandırılmış Girdide öğrencilerin girdiyi yorumlamaları hedeflenirken üretim alıştırmalarında öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları hedeflenmektedir. Ayrıca Yapılandırılmış Girdide hedef biçimin anlaşılması amaçlanırken üretim alıştırmalarında biçimin anlam üzerinde yoğunlaşmadan kullanılması amaçlanmaktadır.

İşlevsel Dil Alıştırmaları

İşlevsel dil alıştırmaları (functional language practice), durumsal bağlamlarda öğrencilerin hedef yapıyı üretmelerini sağlayan öğretim araçlarıdır (Ellis, 2001a: 21). İşlevsel dil alıştırmalarında, tekrarlı kullanım yoluyla hedef yapının doğru kullanımı konusunda yetkinleşme amaçlanmaktadır (Gerzic 2005: 40).

İşlevsel Dil Alıştırmalarında öncelikli odak biçim üzerinde olmasına karşın anlama da dikkat çekmek gerekmektedir. Bu alıştırmalarda hedef biçimin işlevi ve kullanıldığı durumlara yönelik bağlamlar sunulmaktadır; böylece hedef yapıyı uygun bağlamlarda kullanma konusunda yetkinleşme amaçlanmaktadır. Aşağıdaki örnekte İngilizce gerçektışı koşul cümlelerinin öğretimine yönelik İşlevsel Dil Alıştırmaları sunulmuştur:

Complete sentences according to situations:

1-) *You are not rich. Think that you won a lottery. What would you do?*

If I won a lottery, I would buy a car.

2-) *You are fat. Think that you got slim. What would you do?*

If

İşlevsel dil alıştırmaları ile üretim alıştırmaları arasındaki temel fark, anlam konusundadır. Üretim alıştırmalarında verilen görevin gerçekleştirilmesi için anlamın

anlaşılması zorunlu değildir. Diğer taraftan işlevsel dil alıştırmalarında öğrencilerin girdide sunulan anlamı anlamadan, görevi gerçekleştirmeleri olası değildir.

Bıçimlere Odaklanma Modelinde öncelikli odak bıçım üzerinde olduğu için, modele uygun öğretim seçeneklerinde hedef bıçımın özelliklerine yönelik yetkinleşme ve akıcı kullanım amaçlanmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilmesi öngörülen Yapılandırılmış Girdi, üretim alıştırmaları ve işlevsel dil alıştırmaları seçeneklerinde birincil odak hedef bıçımın bıçımsel özelliklerindedir. Dolayısıyla Bıçimlere Odaklanma Modelinin yapısal bir izleneye dayalı olduğu söylenebilir.

2.2.2. Rastlantısal Bıçime Odaklanma Modeli

Rastlantısal Bıçime Odaklanma Modeli, iletişim amaçlı dil öğretiminde dilbilgisel yapılara odaklanılmasını hedefleyen BOÖM seçeneklerinden biridir. Rastlantısal Bıçime Odaklanma, iletişimsel gereksinimleri yanıtlamak amacıyla rastlantısal olarak bıçime dikkat edilen öğretim türüdür (Ellis, 2001a: 25). Öğretim sürecinin doğal bir parçası olarak ortaya çıkan bu model, hata düzeltimi veya kural açıklaması şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (Poole, 2005b: 3).

Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli, öğretim sürecinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını dile getirdikleri anda veya zorluk yaşayacaklarının tahmin edildiği anda ilgili biçimle ilgili dilbilgisel kuralların veya kullanımın açıklandığı süreçtir. Dolayısıyla, öğretim sürecinin herhangi bir evresinde öğrencilerden gelen istek veya öğretmenin öngörüsü ile yapılabilmektedir.

Rastlantısal Biçime Odaklanma Modelinde iletişimsel hedeflerin gerçekleştirildiği öğretim sürecinde zorluk yaşanan biçimlere odaklanılmakta ve biçimlerin özellikleri ile bilgilendirme yapılmaktadır. Dolayısıyla bu modelde öğretim süreci kapsamlıdır ve dilsel biçim dizisi oluşturulmaktadır (Gerzic, 2005: 41). Yani, aynı ders biriminde karşılaşılan pek çok dilbilgisel yapıya odaklanma söz konusu olacağı için pek çok biçimi içeren kapsamlı bir öğretim gerçekleştirilmektedir.

Rastlantısal Biçime Odaklanma, öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen iletişim sürecinde rastlantısal olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Rastlantısal Biçime Odaklanma Modelinin, Etkileşim Denencesinin (Interaction Hypothesis) gönderimlerini içerdiği düşünülmektedir. Etkileşim Denencesi, Rus psikiyatrist Vygotsky'nin Sosyal Etkileşim Kuramına (Social Interaction Theory) dayanmaktadır (Gass ve Selinker, 2008: 283). Etkileşim Denencesi, Long (1996) tarafından yeniden gözden geçirilerek ikinci dil ediniminde ele alınmıştır. Etkileşim Denencesi dil edinim sürecinde öğrencinin çevresi ile etkileşimde bulunmasını; ek girdi ve dönüt sağlaması açısından önemli bir etmen

olarak kabul etmektedir (Richards ve Schmidt, 2002: 264). Etkileşim Denencesine göre edinimin gerçekleşmesi etkileşime bağlıdır. Bu etkileşim, öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşebileceği gibi öğrenci-öğrenci arasında da gerçekleşebilmektedir.

Etkileşim Denencesine göre, etkileşimde bulunma ikinci dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Mackey, 2007: 86). Öğretim sürecinde öğrenciler birbirleriyle veya öğretmenleriyle iletişim kurmak için anlaşılır girdi üretmek durumundadırlar. Böylece, hedef biçimlerin anlaşılması ve üretilmesi gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, Etkileşim Denencesinin en önemli bileşenleri girdi, çıktı ve dönüttür (Mackey ve Abbuhl, 2005: 207). Başka bir ifade ile Etkileşim Denencesi öğrenmeyi; girdi (dille karşılaşma), çıktı (dil üretimi) ve etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkan dönüt olarak kabul etmektedir.

Rastlantısal Biçime Odaklanma Modelinde, öğretim sürecinde öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve çevresiyle etkileşim içinde oldukları varsayılmaktadır. Bu modele göre öğrenci etkileşim ortamında girdi almakta ve üretmektedir. Ayrıca, öğrenci ürettiği çıktının anlaşılıp anlaşılmadığını etkileşim sayesinde anlamaktadır. Aldığı dönüt sayesinde, ürettiği çıktının yeterince anlaşılır olmadığını fark eden öğrenci, dilbilgisel özelliklere daha fazla dikkat etmektedir. Böylelikle biçimsel özelliklere dikkati çekilen öğrenci çıktısını düzelterek yeniden oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu süreç sonunda hedef biçimlerin doğru bir şekilde öğrenilmesi gerçekleşmektedir. Rastlantısal Biçime Odaklanma Modeli; biçim

üzerine odaklanma anına göre Önleyici ve Tepkisel Biçime Odaklanma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

Önleyici Biçime Odaklanma (Pre-emptive focus-on-form), öğretim sürecinde sorun yaşanmamasına karşın, sorunlu olduğu düşünülen biçimin iletişimsel etkinlik sırasında vurgulanmasıdır (Ellis, 2001a: 23). Diğer bir deyişle; öğrencilerden olumsuz bir tepki gelmemesine karşın öğretmenin sorun yaşanabileceğini öngördüğü biçimler için yapıya odaklanması önleyici biçime odaklanmadır.

Önleyici Biçime Odaklanma, dil öğretim sürecinde doğal olarak oluştuğu için bu alanda çok az çalışma bulunmakta ve modelin edinim üzerindeki etkisi veya öğrenci ve öğretmenlerin kullandığı teknikler konusunda yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Bununla beraber; yapılan bir kısım çalışmada önleyici biçime odaklanma konusu da ele alınmıştır. Söz gelimi; Williams, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunma süreçlerindeki odaklanma biçimlerini araştırdığı çalışmasında; öğrencilerin özellikle öğretmenlerden yardım istedikleri zaman önleyici biçime odaklanmanın gerçekleştiğini göstermiştir (1999: 1-48). Benzer şekilde; Ellis, Baştürkmen ve Loewen; önleyici biçime odaklanmanın tepkisel biçime odaklanma kadar sık gerçekleştiğini belirlemişlerdir (2001: 281-318).

Tepkisel biçime odaklanma (Reactive focus-on-form) ise, öğrencinin dilsel hatalarının öğretmen tarafından dönüt yoluyla düzeltilmesi sürecinde oluşan odaklanma türüdür (Ellis, 2001a: 23). Bu odaklanma türünün oluşması için öncelikle öğrencinin hata yapması gerekmektedir. Böylelikle; öğrencinin hatası öğretmen veya diğer öğrenciler tarafından düzeltilirken biçime odaklanma yapılmaktadır.

Tepkisel biçime odaklanmada öğrencinin dilsel hatalarının dönüt yoluyla düzeltilmesi söz konusudur. Bu bağlamda olumsuz dönüt (negative feedback) kullanılmaktadır. Olumsuz dönüt, öğrencinin söyleminin doğru olmadığını gösteren dönüt türüdür (Gerzic, 2005: 43). Olumsuz dönüt, öğrencilerin sorunlu dilsel özelliklere dikkat ederek bu özellikleri anlamalarını sağlamaktadır (Poole, 2005b: 4).

Öğrenci hatalarına verilen tepkiler; belirtik olumsuz dönüt (explicit negative feedback) veya örtük olumsuz dönüt (implicit negative feedback) şeklinde olabilmektedir. Belirtik olumsuz dönüt; öğrencinin sözcesinin yanlış olduğunun öğretmen tarafından açıkça belirtilmesi ve doğru biçimin üretilmesidir. Örtük olumsuz dönüt ise, öğrencinin hatalı sözceyi fark etmesi için gerçekleştirilen her türlü etkinliği içermektedir (Gerzic, 2005: 45). İki farklı dönüt türü olmasına karşın öğretim sürecinde örtük olumsuz dönütün daha fazla benimsendiği bilinmektedir (Ellis, 2001a: 24). Dolayısıyla dönüt konulu çalışmaların (Lyster ve Ranta, 1997; Lok, 2000; Lyster, 2004b; Gerzic, 2005; Kılınç, 2007) örtük olumsuz dönüt ve bu dönütün etkileri konusunda toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin dilsel biçimlere yönelik hataları, öğretim sürecinin doğal bir özelliğidir. Hataların yinelenmemesi için öğrencilerin hatalarının farkına varmaları ve bu hatalarını düzeltmeleri gerekmektedir. Hata düzeltimi, öğrencilerin dilsel üretimlerini denetlemelerini ve incelemelerini sağlamaktadır. Böylece hata düzeltimi sürecindeki işlemler biçime odaklanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda Tepkisel Biçime Odaklanma; BOÖM'nin alt modeli olarak uygulandığı gibi herhangi bir yöntemin kullanıldığı dil sınıflarında da uygulanabilmektedir.

2.2.3. Planlı Biçime Odaklanma Modeli

İletişimci Yaklaşımın dil öğrenimi alanındaki egemenliği, dilbilgisi öğretimi konusunda görüş farklılıklarına yol açmıştır. Dilbilgisi öğretimi reddeden anlayışa karşılık, dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini savunan bir dizi öğretim seçeneği sonucunda, iletişim amaçlı dil öğretiminde de dilbilgisel yapılara odaklanılmasını hedefleyen dilbilgisi öğretim seçenekleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de bu araştırma kapsamında etkililiği araştırılan PBOM'dir.

PBOM, anlamlı bağlamlarda öğrencilerin dikkatini hedef biçime çeken stratejiler içeren bir öğretim seçeneğidir (Ellis, 2001a: 6). Dolayısıyla PBOM, dil öğretiminde İletişimci Yaklaşımın etkisi sonucunda oluşmuştur. PBOM, anlam odaklı etkinlik bağlamında biçimin fark edilmesini sağlamak amacını taşımaktadır. Öncelikli odak

anlam üzerindedir; dilbilgisi öğretimi iletişim amacına yöneliktir. PBOM'nin amacı, öğrencilerin biçimleri etkili ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (George, 2008: 5). Etkili ve doğru kullanım sadece dilbilgisel açıdan değil aynı zamanda anlam bağlamında da amaçlanmaktadır.

PBOM'ne uygun bir öğretim sürecinde, önceden belirlenen tek bir biçime pek çok kez odaklanma gerçekleştirildiği için yoğun bir öğretim söz konusudur (Gerzic, 2005: 33). Bir öğretim birimi, tek bir hedef yapıyı öğretmek için düzenlenmektedir. Öğretim sürecinde hedef yapının anlaşılması, dilbilgisel kurallarının öğrenilmesi ve hedef yapının kullanılması yer almak zorunda olduğu için uzun süreli bir öğretim gerçekleştirilmektedir.

İletişimci Yaklaşımına göre, sınıf içerisinde anlamlı iletişim amacının gerçekleştirilmesi için özgün dil kullanımı, dili bağlam içerisinde sunma ve becerilere yönelik etkinlikler geliştirme gerekmektedir (Kumaravadivelu, 2006: 120). Dolayısıyla PBOM'ne göre düzenlenen bir öğretim süreci; dilbilgisi öğretimi, dilbilgisi alıştırmaları ve becerilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde bir sıra izlemelidir. Modelin bu özelliği ile Beceri Oluşturma Kuramına (Skill-Building Theory) gönderme yaptığı düşünülmektedir.

Bilişsel bir kuram olan Beceri Oluşturma Kuramı, bildirimsel bilgi (declarative knowledge) ile işlemsel bilgi (procedural knowledge) arasındaki ayrıma dayanmaktadır. Beceri Oluşturma Kuramına göre öğrenme, bildirimsel bilgi ile başlamaktadır. Bildirimsel bilgi alıştırmaya yoluyla yeniden oluşturularak işlemsel bilgiye dönüşmektedir. Bunun sonucunda öğrenme oluşmaktadır (Ellis, 2005a: 4).

Beceri Oluşturma Kuramına göre, bildirimsel bilgiden işlemsel bilgiye geçiş uzun süren ve alıştırmaya yapılmasını gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle, dil öğrencileri eşzamanlı iletişim ortamlarında hedef dil kullanımında zorluk yaşamaktadırlar (Muranoi, 2007: 60). Dolayısıyla, öğrencilerin iletişim ortamlarında hedef dili kullanmaları için yeterince alıştırmaya yapmaları ve yetkinleşmeleri gerekmektedir. Beceri Oluşturma Kuramına göre dil öncelikle dilbilgisi kurallarının bilinçli bir şekilde öğrenilmesi, sonra bu kurallarla ilgili alıştırmaların yapılması ve son olarak bu kuralların uygulanması ile edinilmektedir (DeKeyser ve Sokalski, 1996: 85). Bu bağlamda PBOM’nde öğretim süreci, dilbilgisi öğretimi ve becerilere yönelik etkinlikler şeklinde gerçekleştirilmektedir. Ancak bu öğretim sürecinde öncelikli amaç, biçimin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal açıdan vurgulanmasıdır.

BOÖM’ne göre öğrenmenin gerçekleşmesi için Girdi Varsayımında (Krashen, 1982) öngörülen anlaşılır girdi koşulu, PBOM’nde de geçerlidir. PBOM hedef biçimin anlamlı etkinlik bağlamında fark edilmesini sağlamak amacıyla Zenginleştirilmiş Girdi (Enriched Input) kullanımını öngörmektedir (Ellis, 2001a: 21).

Zenginleştirilmiş Girdi, hedef biçimin birçok örneğini sunmak amacıyla özel olarak düzenlenen ve öncelikli odağın anlam üzerinde olduğu yabancı dil girdisidir (Ellis, 2001a: 21). PBOM'ne göre, öğretim sürecinde girdi sunulması kadar sunulan girdinin özellikleri de önemlidir. Zenginleştirilmiş Girdi içeren görevler, iletişimseldir (Gerzic, 2005: 34). Yani, sunulan girdiler öğrencilerin sözel veya sözel olmayan tepki vermelerini sağlamalıdır. Böylece biçime odaklanmanın yanı sıra hedeflenen biçimin anlaşılması da öne çıkarılmıştır.

PBOM'nde öngörülen Zenginleştirilmiş Girdi, özellikleri nedeniyle Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen Yapılandırılmış Girdiden farklılaşmaktadır. İki girdi türü arasındaki fark anlama yapılan odak noktasındadır. Yapılandırılmış Girdi öncelikle biçime odaklanma amacıyla düzenlenirken Zenginleştirilmiş Girdide öncelikli odak, anlam üzerindedir (Ellis, 2001a: 21).

PBOM'ne göre öğrencilerin hedef dille karşılaşmalarını sağlamak amacıyla öğretim sürecinde olabildiğince fazla hedef dil kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla, Girdi Akışı tekniğinin kullanımı öngörülmektedir (Ellis, 2005a: 8). Girdi Akışı hedef yapının pek çok şekilde kullanımını içeren girdilerden oluşmaktadır (Ellis, 2001a: 20). Öğretim sürecinde tek bir hedef biçime yönelik oyun, öykü, şarkı gibi araçların kullanımını Girdi Akışı tekniğinin kullanımını sergilemektedir.

PBOM'ne göre hedef dil girdisinin alındıya (intake) dönüşmesi için girdinin dilbilgisel ve anlamsal özelliklerinin içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak öğrencinin öncelikle girdinin özelliklerini fark etmesi sağlanmalıdır (Ellis, 2005a: 6). Öğretim sürecinde girdinin fark edilmesi gerekliliği yönündeki öngörü, PBOM'nde Fark Etme Varsayımının (Noticing Hypothesis) (Schmidt, 1990) etmen olduğunu göstermektedir.

Fark Etme Varsayımında, girdinin fark edilmedikçe ve bilinçli olarak kaydedilmedikçe alındıya dönüşmeyeceği savunulmaktadır (Richards ve Schmidt, 2002: 365). Yani; girdinin alındıya dönüşmesi için öğrencinin girdideki hedef biçimi fark etmesi ve bilinçli bir şekilde içselleştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla Fark Etme Varsayımı, öğretim sürecinde fark etmenin ve anlamının bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesini öngörmektedir (Leow, 2007: 24).

PBOM'ne göre edinimin gerçekleşmesi için öncelikle girdideki hedef biçimlerin fark edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla fark etme düzeyindeki farkındalık, girdinin alındıya dönüşmesini sağlamaktadır (Leow ve Bowles, 2005: 182). Fark etme düzeyindeki farkındalığın oluşması için öğrencinin dikkatinin hedef biçime çekilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla dikkat, farkındalık için önemli bir etmendir. Öğrencilerin anlam odaklı etkinlik bağlamında girdideki biçime dikkat etmelerini sağlamak amacıyla Girdi Genişlemesi (Input Enhancement) tekniği kullanılmaktadır.

Girdi Genişlemesi, öğrencilerin dikkatini hedef biçime çekmek amacıyla hedef biçimin altının çizilmesini, koyu renkle yazılmasını veya büyük harf kullanımını içermektedir (Ellis, 2001a: 21). PBOM'ne göre edinimin gerçekleşmesi için öncelikle girdideki biçimin fark edilmesi gerekmektedir. Ancak; öğrencinin girdideki özelliği fark etmesini etkileyen etmenler olabilir. Ellis "görevin gerekliliği, girdideki biçimin sıklığı, özelliği ve dikkat çekiciliği" (1993: 99) gibi etmenlerin öğrencinin girdideki özelliği fark etmesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle; öğretim sürecinde dikkati hedef biçime çekmek amacıyla kullanılacak araçlar hazırlanırken bu özellikler göz önüne alınmalıdır.

Öğretim sürecinde biçimin fark edilmesi (fark etme düzeyinde farkındalık) gerçekleştirildikten sonra, anlama düzeyinde farkındalığın oluşturulması gerekmektedir. Anlama düzeyindeki farkındalık; çözümleme, karşılaştırma, denenceleri deneme yetisi ile gösterilmektedir (Leow ve Bowles, 2005: 182). PBOM, Girdi Genişlemesi tekniği ile biçim üzerine çekilen dikkatin yeniden anlama çekilmesini vurgulamaktadır. Sözelimi, hedef biçimin sunumu amacıyla düzenlenen bir etkinlikte metinle ilgili okuma-anlama soruları, anlama düzeyinde farkındalığın oluşturulması için kullanılabilir. Ayrıca anlama odaklanma amacıyla göreve dayalı etkinlikler de kullanılabilir (Ellis, 2005a: 4). Dil, bir iletişim aracı olduğu için, göreve dayalı etkinlikler aracılığıyla dilin anlaşılması ve kullanılması olasılığı da artırılmaktadır.

PBOM'ne göre öğretim sürecinde hedef biçime yönelik fark etme ve anlama düzeyinde farkındalık oluşturulduktan sonra, hedef biçime yönelik dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda PBOM'ne uygun bir dilbilgisi öğretim sürecinde formülleştirilmiş ifadelerin ve kuralların öğretimi üzerinde durulmaktadır (Ellis, 2005a: 2). Dolayısıyla PBOM'nde dilbilgisi öğretim için belirtik öğretim tercih edilmektedir (George, 2008: 6). Belirtik öğretim, bilinç uyandırma (consciousness raising) görevlerinin ve odaklandırılmış iletişimsel görevlerin (focused communicative tasks) kullanımını öngörmektedir.

Bilinç uyandırma görevleri, öğrencilerin verilen örneklerden yola çıkarak dilbilgisel kuralları çıkarmaları konusunda teşvik edildiği görevlerdir (Rodriguez, 2009: 2). Bilinç uyandırma görevlerinde, öğrencinin hedef biçimle ilgili farkındalık geliştirmesi ve bilinçli varsayımlara ulaşması sağlanmaktadır. Bu görevler, dilsel özelliklerin belirtik öğrenimini, dilbilgisel özelliklerin edinimini ve biçimin işleyişinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Scott ve Fuente, 2008: 102). Bu bağlamda PBOM'nde, Buluş Yoluyla Öğrenme Yönteminin (Bruner, 1967) işaretlendiği düşünülmektedir. Buna göre, öğretim sürecinde dilbilgisel yapılara ilişkin kurallar belirtik bir şekilde sunulmamakta ve sağlanan dil girdisindeki hedef biçimle ilgili sorular sorularak kuralların keşfedilmesi amaçlanmaktadır.

Odaklandırılmış iletişimsel görevler, görevin gerçekleştirilmesi amacına yönelik olarak hedef biçimin üretilmesini sağlayan görevlerden oluşmaktadır (Rodriguez,

2009: 2). Bu görevler; biçime odaklama amacına yöneliktir ve iletişimsel görevlerin özelliklerini taşımaktadır. Yani; anlam önceliklidir, amaca yöneliktir, gerçek yaşam ile ilintilidir ve öğrenme ürünü ile sonuçlandırılmalıdır (Ellis, 2001a: 21).

Biçimlere Odaklanma Modelinde öngörülen işlevsel dil alıştırmaları ile PBOM’nde öngörülen odaklandırılmış iletişimsel görevler arasında fark vardır. İşlevsel dil alıştırmaları, hedef biçimin kullanımına odaklanma amacı taşımaktadır. Odaklandırılmış iletişimsel görevler ise, anlama ve anlamsal kullanıma odaklanmanın gerçekleştirilmesini hedeflemektedir.

PBOM’ne yönelik öğretim sürecinde dilbilgisi öğretimi dilbilgisi alıştırmaları ile sonlandırılmaktadır. PBOM’nde öğrencilerin öncelikle dilbilgisel yapıyı anlamaları, içselleştirmeleri, girdiyi alındıya dönüştürmeleri ve son olarak üretmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin hedef dili üretmesi için zamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dikkatini girdideki hedef yapıya ve bu yapının anlamına çeken ve Yorumlama Görevleri (Interpretation Tasks) olarak adlandırılan alıştırmaların kullanılması gerekmektedir (Ellis, 1995: 94).

Yorumlama Görevlerinde öğrencilerin hedef biçimi üretmelerinden çok, hedef biçimi içeren girdiyi anlamaları ve girdiye uygun tepki vermeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin hedef biçimi içeren girdiyi anlaması için girdideki biçime odaklanması

gerekmektedir. Bu bağlamda Yorumlama Görevlerinin amaçları Ellis tarafından özetlenmiştir:

- dilbilgisel biçim ile sağlanan anlamı anlama (dilbilgisel anlam),
- hedef yapının fark edilmesini kolaylaştırma (girdi genişletilmesi),
- bilişsel karşılaştırma yapma olanağı sağlama (hata düzeltimi) (1995: 95).

Yorumlama Görevleri; hedef biçimi içeren girdinin anlaşılması amacına yönelik ilk etkinlik, hedef biçimin önemli özelliklerine odaklanması amacı taşıyan ikinci etkinlik, bilişsel karşılaştırma yapma amacıyla geliştirilen üçüncü etkinlik (Ellis, 1995: 96) şeklinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, Yorumlama Görevlerinin etkililiğinin artırılmasına yönelik ilkeler Ellis tarafından belirlenmiştir:

- Etkinliklerde öğrencilerin hedef yapıyı işlemesi gerekmektedir.
- Etkinlikler, öğrencilerin sözel veya sözel olmayan tepkide bulunması amacıyla sözlü veya yazılı bir uyaran içermelidir.
- Etkinlikler; önce anlama, sonra biçime, en son hata düzeltimine odaklanma sırasında düzenlenmelidir.
- Etkinliklerde hedef biçimin işlevsel amaçlara yönelik kullanımı amaçlanmalıdır.
- Etkinlikler, öğrencilere duydukları veya okudukları girdiyi anlama olanağı yaratmalıdır.
- Etkinliklerde öğrencilerin nesnel veya öznel tepki vermeleri amacına yönelik görevler kullanılmalıdır.

- Etkinliklerde hedef biçimle ilgili hatalara yönelik farkındalık oluşturma amaçlanmalıdır.
- Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde öğrencilerin tepkilerine anında ve belirtik bir şekilde dönüt verilmelidir (1995: 97).

PBOM'ne uygun öğretim sürecinin, hedef biçime ilişkin belirtik bilginin yanı sıra örtük bilgiyi de geliştirmesi amacıyla öğrencilerin iletişimsel etkinlikler içinde görev almaları sağlanmalıdır (Ellis, 2005a: 5). Bu bağlamda Yorumlama Görevlerinin tamamlanmasının ardından becerilere yönelik etkinliklerle hedef biçimin işlenmesi hedeflenmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilerin önce hedef biçimi anlamaları ve anladıklarını verdikleri tepkilerle göstermeleri amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öncelikle anlama becerisine yönelik etkinliklerin vurgulandığı düşünülmektedir.

Anlama becerisine yönelik olarak düzenlenen okuma ve dinleme etkinliklerinde sunulan dil girdilerinin hedef biçimin dilbilgisel ve işlevsel özelliklerini içermesi önem taşımaktadır. Bu açıdan PBOM'nin yine Girdi Varsayımını işaretlediği düşünülmektedir. Yönlendirme Modelinin bileşenlerinden Edinim Varsayımı (Acquisition Hypothesis) ve Girdi Varsayımına göre edinim; bağlamsal, dilsel ve dil dışı bilgi içeren girdinin alınmasıyla ilerleme göstermektedir (Krashen, 1985). PBOM'nde edinim için girdinin anlaşılır ve yeterli olması koşuluna ek olarak girdinin dilbilgisel biçimlerin özelliklerini yansıtması da gerekmektedir (Ellis, 2005a:

6). Bu nedenle PBOM'ne göre, dilbilgisel özelliklere dikkat çeken metinler ile anlama ve yorumlama alıştırmaları kullanılmalıdır.

PBOM'ne uygun öğretim sürecinde, geniş bir dil girdisi sunulmasının yanında çıktı için de olanak sağlanmalıdır (Ellis, 2005a: 9). Çıktı, öğrencinin hedef dili kullanarak ürettiği sözcelerdir. Bu bağlamda becerilere yönelik etkinliklerde, çıktı için de olanak yaratılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle PBOM'nin Çıktı Varsayımını (Output Hypothesis) işaretlediği düşünülmektedir.

Çıktı Varsayımı (Swain, 1985) üretim odaklı kuramsal temelleri olan bir kuramdır. Çıktı Varsayımına göre, hedef dilde yeterlik sağlanabilmesi için anlaşılır girdinin yanı sıra hedef dili üretme olasılığı da sağlanmalıdır (Swain, 1985: 236). Öğretim sürecinde, çıktı yoluyla öğrencilerin hedef dili kullanmaları ve hedef dille ilgili hata düzeltimi yapmaları sağlanmaktadır. Çıktının “akıcılığı teşvik etme, öğrencilerin dikkatini ikinci dilde yaşadıkları dilsel sorunlara çekme, ikinci dilin özellikle sözdizimsel olarak işlenmesini destekleme, hedef dilin yapısı hakkındaki denenceleri deneme” (Mackey ve Abbuhl, 2005: 216-218) şeklinde etkileri söz konusudur.

PBOM'ne göre, öğrencilerin yüksek düzeyde dilbilgisel ve toplumsal-kültürel yeterliklere ulaşması için anlaşılır girdi kadar anlaşılır çıktı da gerekmektedir (Ellis, 1999: 11). Çıktının önemli olmasının sebeplerini Ellis şöyle özetlemiştir:

- İletişimin engellendiği durumlarda çıktı, öğrencinin iletisini doğru ve uygun bir şekilde iletmek için alternatif araçları kullanmasını sağlamaktadır.
- Dili kullanma öğrencilerin anlamsal işlemeleden sözdizimsel işlemelemeğe geçişini sağlamaktadır.
- Öğrenci, çıktı sayesinde ikinci dil konusundaki denencelerini sınama şansına sahiptir (1985: 159).

Çıktı, ikinci dil edinimi için tek kaynak olmamasına karşın, öğrencilerin kendi konuşmaları ile karşısındaki kişinin konuşmaları arasındaki anlaşmazlığı veya yanlışlığı fark etmesi için gereklidir. Fark etme, öğrencilerin kendi dil üretimlerini yeniden değerlendirmelerini gerektirmektedir. Hataların fark edilmesini sağlamanın yanı sıra çıktının diğer işlevleri şöyle özetlenmiştir:

- Çıktı öğrencinin kendi hatalarını fark etmesini sağlayarak biçime yönelik hatalar konusunda bilinçlendirme oluşturmaktadır.
- Çıktı öğrencilerin ikinci dil ile ilgili denenceleri denemesini sağlamaktadır. Öğrenciler, üretimleri sonrasında olumsuz dönüt almaları durumunda çıktıları yeniden üretmektedirler. Böylece hedef biçime yönelik denence geliştirmektedirler.
- Çıktı içeriğın dilbilgisi olduğu iletişimsel görevler sırasında, öğrencilerin ikinci dil biçimleri konusunda bilinçli bir şekilde yansıtımda bulunmalarını sağlamaktadır (Ellis, 1985: 159).

Çıktının, dilde akıcılığı ve otomatikleştirmeyi artırma işlevi de vardır (Muranoi, 2007: 52). Çıktı işlevleri; öğrenciye var olan bilgilerini, aldıkları dönüt yoluyla kullanarak ve genişleterek dili üretme şansı vermektedir. Çıktı, öğrencilerin kendi dil becerileri ile uygulama yapmalarını ve akıcılık geliştirmelerini de sağlamaktadır (Dutta, 2002: 26). Diğer bir deyişle; okuyarak okumanın, yazarak yazmanın öğrenilmesi gibi konuşarak da konuşmanın öğrenilmesi ve geliştirilmesi söz konusudur. Dil üretimi, yani çıktı, öğrenciyi anlambilimsel işleme düzeyinden sözdizimsel işleme düzeyine geçmesini sağlamaktadır (Gass ve Selinker, 2008: 326). Başka bir ifade ile, öğrenci girdiyi anlarken sözdizimsel bilgiye gereksinim duymamaktadır. Ancak, çıktı üretiminde öğrencinin hedef dile yönelik sözdizimsel bilgisini kullanması gerekmektedir.

PBOM’nde, Çıktı Varsayımının yansımaları görülmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecinde öğrencilere odaklandırılmış iletişimsel görevler verilerek öğrencilerin öğrendikleri hedef dili kullanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin hatalarına karşılık sağlanan düzeltici dönütler de, çıktı üretimi amacına yöneliktir.

PBOM’ne uygun öğretim sürecinde öğrencilerin çıktı üretmelerini sağlamak için kullanılacak başlıca yöntemlerden biri kontrollü üretim etkinlikleridir. Öğrencilerin hedef biçimi kullanma olasılıklarını artırmak için yazma veya konuşma etkinliklerinin öncelikli olarak kontrollü yapılması gerekmektedir. PBOM’ne uygun öğretim süreci, kontrollü üretimin yanı sıra serbest üretime de olanak sağlamalıdır

(Ellis, 2005a: 11). Böylece çıktının, dil becerileri ile uygulama yapılmasını ve akıcılık geliştirilmesini sağlama işlevi gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra üretim etkinlikleri öğrencilerin yaptıkları hataların farkına varmasını, sorunlu dil yapılarını öğrenmesini ve böylelikle öğrencilerin bu sorunlu yapılar konusunda da yeterlik kazanmasını sağlamaktadır (Poole, 2005b: 3).

Özetle; anlam odaklı etkinlik bağlamında biçimin öğretilmesinin amaçlandığı PBOM'ne uygun bir öğretim süreci, aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

- Seçilmiş bir biçime pek çok defa odaklanma söz konusu olduğu için öğretim yoğunudur.
- Biçimin öğretilmesi iletişimsel ve anlamlı bir bağlamda gerçekleştirilmektedir.
- Öğretim dilbilgisel biçiminin anlamlı bağlamda sunumu, dilbilgisel kuralların bilinçli bir şekilde öğrenilmesi, dilbilgisel kurallarla ilgili alıştırmaların yapılması ve dilbilgisel kuralların beceri öğretimiyle tümleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.
- Öğretim sürecinde anlamlı iletişim amacıyla özgün dil kullanımı, dili bağlam içerisinde sunma ve becerilere yönelik etkinlikler gerçekleştirilmektedir.
- Öğretim sürecinde öncelikle anlama odaklanma hedeflenmektedir.
- Hedef biçimin sunumunda Zenginleştirilmiş Girdi tekniği kullanılmaktadır.
- Öğretim sürecinde anlama odaklanma kadar biçime odaklanma da hedeflenilmektedir.

- Biçime odaklanmanın gerçekleştirilmesi için Girdi Genişlemesi tekniği kullanılmaktadır.
- Edininin gerçekleşmesi için, hedef biçimleri içeren girdi sağlanmaktadır.
- Öğretim süreci formüsel ifadelere ve kurala dayalı yeterliliğe yer vermektedir.
- Tümevarımlı veya tümdengelimli bir dilbilgisi öğretimi benimsenmektedir.
- Dilbilgisel kuralların içselleştirilmesi için Yorumlama Görevleri kullanılmaktadır.
- Belirtik bilginin yanı sıra örtük bilginin de geliştirilmesi için iletişimsel etkinliklere yer verilmektedir.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin hedef biçimi beceriler bağlamında kullanması ve akıcılık geliştirmesi amaçlanmaktadır.
- Öğretim süreci girdinin yanı sıra çıktı için de olanak sağlamalıdır.
- Öğretim kontrollü üretimin yanı sıra serbest üretime de olanak sağlayacak bir biçimde tasarlanmalıdır.

2.3. Biçim Odaklı Öğretim Modelini Konu Alan Çalışmalar

BOÖM’ni konu alan çalışmalar, dil öğretimindeki yeni akımlarla devam etmektedir. Alanyazında BOÖM konusunda yapılan çalışmalarda, ilk olarak dilbilgisel yapıların öğretilmesi amacıyla yöntemlerin karşılaştırılması konusuna ağırlık verildiği görülmektedir. Ardından, anadili edinimi alanındaki gelişmelerin etkisi ile

BOÖM'nin edinim ve edinim sırası üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bunu izleyen çalışmalarda, İletişimci Yaklaşımın izleri görülmektedir. Dolayısıyla iletişimsel öğretim süreçlerinde dilbilgisel biçimlerin öğretilmesi konusunda çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca Bilişsel Psikolojideki gelişmelerle; çalışmalarda dikkat, fark etme, bilinç, hata düzeltimi ve dönüt konuları araştırılmaya başlanmıştır.

BOÖM, yabancı dil öğretimindeki akımlardan etkilenmektedir. Bunun sonucunda BOÖM çalışmalarında da yabancı dil öğretimindeki yeni fikirlere göre değişim gözlenmiştir. Bu çalışma kapsamında BOÖM konusunda yapılan araştırmalar; modelin edinim/öğrenme üzerindeki etkisi, edinim sırası üzerindeki etkisi ve kalıcılık üzerindeki etkisi şeklinde gruplandırılmıştır. Ayrıca bu çalışma kapsamında, BOÖM çalışmalarını belli bir ölçüte göre inceleyerek araştırma sonuçlarını değerlendiren meta-analiz araştırmalarına da ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

2.3.1. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Edinim/Öğrenme Üzerindeki Etkisi

BOÖM konusunda yapılan çalışmalarda genellikle, söz konusu modelin öğrenme üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalarda biçim odaklı öğretim alan öğrenciler, hedef biçimlerle ilgili kazanımları doğrultusunda biçim odaklı öğretim almayan öğrenciler ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi ve Yapısalcı Yaklaşımın etkili olduğu

dönemlerde gerçekleştirilen çalışmalarında geleneksel dilbilgisi öğretimi süreçleri ile biçim odaklı öğretim süreçleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda; BOÖM'nin edinim üzerindeki etkisine yönelik farklı sonuçlar görülmüştür.

Alanyazında, Geleneksel-Kuralcı Dilbilgisi ve Yapısalcı Yaklaşımın etkili olduğu dönemlerde BOÖM'nin edinim üzerinde etkili olmadığını gösteren araştırmalar yer almaktadır. Söz gelimi; Ellis (1984) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 13 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında, hedef biçime (Wh-questions) yönelik 3 saatlik biçim odaklı öğretim gerçekleştirmiştir. Bu öğretim süreci sonunda, biçim odaklı öğretim alan öğrencilerin iletişimsel bir oyunda hedef yapıyı biçim odaklı öğretim almayan öğrenciler kadar kullanabildikleri görülmüştür. Ellis (1992) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu çalışmada, 15 yetişkin öğrencinin hedef biçime yönelik (verb-end in the communicative speech) 6 aylık biçim odaklı öğretim süreci sonunda, biçim odaklı öğretim almayan öğrencilere göre daha fazla başarı sağlamadıkları görülmüştür. Söz konusu bu iki çalışmada da biçim odaklı öğretim sürecinin edinim üzerinde etkili olmamasının nedeni olarak hedef biçimlerin karmaşık sözdizimsel işlemler gerektirmesi olabileceği belirtilmiştir (Ellis, 2001b: 57).

Alanyazında, BOÖM'nin edinim üzerinde olumsuz etkisi olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Lightbown (1983) ikinci dil olarak Fransızca öğrenen 10-11 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında, biçim odaklı öğretim

alan öğrencilerin hedef biçimle ilgili (progressive -ing) aşırı genelleme yaptıklarını göstermiştir. Eubank (1987) ise, Almancayı ikinci dil olarak öğrenen yetişkin öğrencilerin biçim odaklı öğretim sürecinden sonra hedef biçimle (deviant-sentence final negotiation) ilgili olmayan sözdizimleri kullanmaya başladıklarını göstermiştir. Benzer şekilde Weinert (1987) Almancada hedef biçimle (negative) ilgili ve VanPatten (1990) İspanyolcada hedef biçimle (clitic pronouns) ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarda biçim odaklı öğretim sürecinin edinimi engellediğine yönelik sonuçlar sunmuşlardır. Bu çalışmalarda, BOÖM'nin edinim üzerinde olumsuz etkisi olmasının nedeni; bu öğretim şeklinin edinimin normal süreçlerinin düzgün bir şekilde işlemlenmesini engellemesidir (Ellis, 2001b: 58). Yani; bu çalışmalarda öğrencilere yeterli girdi sağlanmamış ve öğrencilerin hazıroluşluğu dikkate alınmadan üretimde bulunmaları istenmiştir.

Alanyazında, BOÖM'nin edinim üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da söz konusudur. Bu çalışmalarda dilbilgisel doğruluk sağlayan BOÖM'nin edinim üzerinde etkili olduğu kabul edilmiştir. Örneğin; Lightbown, Spada ve Wallace (1980) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 175 Fransız öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, hedef biçimlerin (plural -s, possessive -s, 3rd person singular -s, copula -s, auxiliary -s, copula be, locative prepositions) öğrenilmesi sürecinde BOÖM'nin etkili olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Pica (1985) tarafından İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde gerçekleştirilen araştırmada üç hedef biçime yönelik farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Birinci hedef biçime (plural -s) yönelik görüşme testinde, deney grubunun daha başarılı olduğu;

ikinci hedef biçime (progressive –ing) yönelik görüşme testinde kontrol grubunun daha başarılı olduğu; üçüncü hedef biçimle (articles) ilgili olarak ise, her iki grup arasında görüşme testi sonuçları açısından fark olmadığı görülmüştür. Çalışma sonucunda, BOÖM'nin basit hedef biçimlerin edinimi konusunda etkili olduğu ve biçim-işlev ilişkisinin oluşturulmasını sağladığı belirtilmiştir.

BOÖM'nin edinim üzerinde etkili olduğunu gösteren bazı araştırmalarda, hedef yapıların kullanımı sırasında kontrollü/planlı ve serbest/plansız kullanım ayrımı dikkat çekmiştir. Bu çalışmalarda BOÖM'nin kontrollü/planlı üretim konusunda etkili olduğu ancak serbest/plansız üretim konusunda etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Schumann (1978), yetişkin bir İngilizce öğrencisinin hedef biçimle (negatives) ilgili dilbilgisel doğruluk yeterliğinin BOÖM ile gerçekleştirilen öğretimden sonra taklit testinde geliştiğini, ancak eşzamanlı konuşma üretiminde gelişmediğini göstermiştir. Aynı şekilde Kadia (1987) hedef biçimlerle (ditransitive ve phrasal verbs) ilgili 40 dakikalık birebir biçim odaklı öğretim sürecinin etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada, BOÖM'nin eş zamanlı üretim becerisini geliştirmediği, ancak kontrollü/planlı üretim becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmalar ışığı altında Yapısalcı Yaklaşımın etkisi ile gerçekleştirilen ikinci dil edinimi süreçlerinde BOÖM'nin, dilbilgisel doğruluk veya kontrollü/planlı üretim açısından edinim üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak, edinimin eşzamanlı konuşma ile ölçülmesi durumunda BOÖM'nin etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde İletişimci Yaklaşımın etkisi ile birlikte öğretim süreçlerinde dilin iletişim boyutu vurgulanmaya ve biçim-işlev ilişkisine odaklanılmaya başlanmıştır. Buna bağlı olarak, göçmen sınıflarında veya iletişimsel dil öğretiminin yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği ortamlarda, BOÖM'nin etkililiği araştırılmaya başlanmıştır. İletişimsel dil öğretimi sürecinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğretim süreçlerinin, dilbilgisi öğretimine yönelik güncel gelişmelere uygun olarak hazırlandığını bilinmektedir (Ellis, 2001b: 58).

İletişimsel dil öğretim süreçlerinde BOÖM'nin etkisi konusunda gerçekleştirilen ilk çalışmalar, Kanada'da göçmen sınıflarında yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı, Fransızcanın ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde gerçekleştirilmiş ve farklı hedef biçimlerin öğrenilmesi konusunda BOÖM'nin etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaların dikkat çeken özellikleri, farklı yaşlardaki öğrencilerle gerçekleştirilmiş olmaları ve farklı hedef biçimleri konu almalarıdır. Örneğin; Harley (1989), 11-12 yaşlarındaki öğrenciler ile 12 ders birimi süresince gerçekleştirdiği çalışmasında, farklı bir hedef biçimi (Passe compose ve imparfait) konu alırken, 7-8 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği diğer bir çalışmasında (1998) farklı bir hedef biçimi (grammatical gender and phonological clues in noun endings) incelemiştir. Benzer şekilde Lyster (1994), 13-14 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında, hedef biçimlerin (tu ve vous) toplumdilbilimsel dil normlarına uygun olarak kullanılması konusunda modelin etkisini araştırırken, 10-11 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği diğer çalışmasında (2004b) ise hem BOÖM'nin etkisini hem de öğretim sürecinde kullanılan dönütlerin etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada, “verilen

uygun tepkiler aracılığıyla öğrencinin hatasının farkına varmasını ve hatasını düzeltmesini sağlamak” anlamına gelen *prompts* olarak adlandırılan dönütün hedef biçimin öğrenilmesi sürecinde en etkili dönüt türü olduğu anlaşılmıştır.

Kanada’da göçmen sınıflarında yapılan çalışmaların bir kısmında ise, BOÖM’nin iletişimsel dil öğretim süreçlerindeki etkisi, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde araştırılmıştır. Örneğin; Day ve Shapson (1991), 12-13 yaşlarındaki Fransız göçmen öğrencilerle 17 ders birimi süresince gerçekleştirdiği çalışmasında; işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ile desteklenen BOÖM’nin, hedef biçimlere (If Clauses) yönelik planlı dil kullanımı konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde White (1991), hedef biçimlere (adverb placement) yönelik 2 haftalık biçim odaklı öğretim alan deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi değerlendirme testinde, seçmeli testte ve cümle oluşturma testinde kontrol grubuna göre çok daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalarda BOÖM’nin etkili olduğu anlaşılırken White ve diğerleri (1991) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışma farklı sonuçları açısından dikkat çekmektedir. Çalışma sonucunda öğretim sürecinde girdi genişlemesi tekniğinin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubu ile aynı ilerlemeyi gösterdiği anlaşılmıştır. Ancak söz konusu çalışmanın kayıtlarını inceleyen araştırmacılar; kontrol grubundaki öğretmenin hedef biçimle ilgili bilgi verdiğini görmüştür. Dolayısıyla hem kontrol grubundaki hem de deney grubundaki öğrencilerin hedef biçime ilişkin biçim odaklı öğretim almış oldukları anlaşılmıştır.

Göçmen sınıflarında yapılan diğerk bir çalışmada ise, İspanyolcanın ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde BOÖM'nin etkisi farklı bir açıdan incelenmiştir. DeKeyser ve Sokalski (1996); Pitsburg Üniversitesindeki 109 İngiliz öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında girdi ve çıktı odaklı öğretim seçeneklerini karşılaştırmışlardır. İspanyolcadaki iki hedef biçimin (direct object clitic ve conditional forms) kullanımı konusunda gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, çıktı odaklı öğretim sürecinin anlama ve üretim becerilerinin gelişiminde daha etkili görülmüştür.

İletişimci Yaklaşımın etkisi ile birlikte, özellikle Kanada'da, göçmen sınıflarında yapılan bu çalışmalarda, BOÖM'nin iletişimsel ortamlarda uygulanması sonucunda hedef biçimlere yönelik daha etkili öğrenme oluştuğu görülmüştür. Böylelikle BOÖM konusunda yapılan çalışmaların araştırma alanı genişlemiştir. Çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda modelin öğrenme üzerindeki etkisinin yanı sıra modelin öngördüğü tekniklerin ve dönütlerin etkililiği de araştırılmıştır.

BOÖM'nin etkisinin araştırıldığı çalışmalarda, farklı araştırma şekillerinin kullanılması dikkat çeken bir unsurdur. Örneğin; Erlam (2003) Yeni Zelanda'da ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, belirtik öğretim ile örtük öğretimi ve anlam odaklı öğretim ile çıktı odaklı öğretimi karşılaştırarak modelin etkili olduğunu savunmuştur. Çin'de 72 üniversite öğrencisi ile çalışan Xiao-xia (2006) ise, bilinç uyandırma etkinlikleri ile desteklenen iletişimsel etkileşim seçeneğini, anlam odaklı öğretim ve biçim odaklı öğretim ile karşılaştırmıştır.

Çalışma sonucunda bilinç uyandırma etkinlikleri ile desteklenen iletişimsel etkileşim seçeneği ile biçim odaklı öğretimin benzer oranda etkili olduğu görülmüştür.

Elgün (2009), BOÖM'nin etkisini, içerik ve dilbilgisini birlikte ve ayrı öğreterek incelemiştir. 120 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, dilbilgisi ve içeriğin birlikte öğretildiği grubun, diğer gruptan sözcük, dilbilgisi ve yazma öğretimi konusundaki tüm ölçümlerde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Öte yandan Eroğlu (2009) ise, BOÖM'nin etkililiğini, belirtik girdi odaklı öğretim seçeneği ile araştırmıştır. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında; hedef biçimle (noun clauses) ilgili anlama ve üretme becerisinin gelişiminde belirtik girdi odaklı öğretim sürecinin daha etkili olduğunu kanıtlamıştır.

BOÖM'ni konu alan çalışmalarda modelin etkililiğinin yan sıra modelde öngörülen teknikler de araştırılmıştır. Söz gelimi, dilbilgisel bilinç uyandırma görevlerinin hedef biçimlerin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu gösteren çalışmalar söz konusudur. Örneğin; Fotos (1994) Japon üniversite öğrencilerinin İngilizcedeki hedef biçimleri (adverb placement, place of indirect object and relative clauses) öğrenmeleri konusunda bilinç uyandırma görevlerinin etkili olduğunu göstermiştir. Söz konusu bu çalışmaya, Wan (1999) da, farklı hedef biçimlere (simple past tense, passive voice, reported speech) yönelik yaptığı çalışmasıyla destek oluşturmuştur. Yine, Türkiye'de Öncü (1998), 60 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında, bilinç uyandırma görevleri kullanılarak hedef biçimlere (can, may,

must, have to) yönelik 5 hafta öğretim alan deney grubunun, öğretmen anlatımlı geleneksel dilbilgisi öğretimi alan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Ayrıca Özkan (2005), 96 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, hedef biçime (Reflexive) yönelik dilsel doğruluğun gelişimi üzerinde, Bağlama Kuramının A ve B ilkeleri doğrultusunda, bilinç uyandırma yönteminin etkili olduğunu göstermiştir. Bununla beraber Kafes (1998), bilinç uyandırma görevlerinin etkisini, dilbilgisi öğretimi dışında araştırarak çalışmalara farklı bir boyut kazandırmıştır. Söz konusu bu çalışmada, anlama becerisinin gelişiminde bilinç uyandırma yönteminin etkisi, sözcük tahmini açısından araştırılmıştır. 46 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, sözcük tahmini tekniğinin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği ve sözcüklerin anlamını tahmin etmede bilinç uyandırma yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

Dilbilgisel bilinç uyandırma görevlerinin yan sıra örtük öğretim seçeneğinin etkisi konusunda da gerçekleştirilmiş çalışmalar söz konusudur. Örneğin; Andringa (2005) basit dilbilgisel yapıların (degrees of comparison) öğretiminde belirtik öğretimin, karmaşık dilbilgisel yapıların (subordinate clauses) öğretiminde ise örtük öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir. Chan Shiu Yip (2005) ise, Çin’de 12 yaşlarında, 44 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada hedef biçimlerin (Conditional Type 1 and 2) öğrenilmesi konusunda tümevarımlı öğretim gerçekleştirerek örtük öğretimin etkili olduğunu göstermiştir.

BOÖM kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda, yorumlama görevlerinin etkililiği de araştırılmıştır. Örneğin; Cantürk (2001), belirtik dilbilgisi öğretimi kapsamında 150 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında, hedef biçimlere (noun clauses) yönelik anlama ve üretme becerilerinin gelişiminde, anlam-odaklı ve üretim-odaklı öğretimler arasında etkililik açısından fark olmadığını göstererek yorumlama görevlerinin etkili olduğunu savunmuştur.

BOÖM’ni konu alan çalışmalar arasında, modelin öngördüğü öğretim seçeneklerinin karşılaştırılması da söz konusudur. Örneğin; Eş (2003), İngilizce öğretiminde çıktı odaklı öğretim seçeneğinin düzeltici dönüt ile desteklense de desteklenmese de hedef biçimin (If Clause Type 2) öğretilmesi sürecinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Oruç (2007) ise BOÖM’nde itili üretim ve süreç odaklı dil öğretimi seçeneklerinin, görsel genişletilmiş girdi seçeneğinden daha etkili olduğu görülmüştür. Vural (2010), hedef biçimlerin (Verb-Noun Collocations) öğrenilmesi konusunda belirtik öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir.

BOÖM’nde öngörülen öğretim seçeneklerinin etkisi konusunda gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmında, hedef biçimlere yönelik anlama ve üretme becerileri ayrımı dikkat alınmıştır. Bu çalışmalar arasında anlama ve üretme becerilerinin her ikisi üzerinde de modelde öngörülen öğretim seçeneklerinin etkili olduğunu gösteren çalışmalar söz konusudur. Örneğin; Tuncer (2005), İngilizce öğretiminde yapılandırılmış girdi tekniğinin çıktı odaklı öğretim ile birlikte kullanılması

durumunda hedef biçimlere (Passive voice) yönelik tanıma ve üretim becerilerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Modelin öngördüğü öğretim seçeneklerinin anlama ve üretme becerileri üzerindeki etkisinin farklı olduğunu gösteren çalışmalar da söz konusudur. Örneğin; Alptekin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hedef biçimlere (Passive Voice in PresentTense) yönelik tanıma becerisinin gelişimi üzerinde, süreç odaklı öğretimin daha etkili olduğu ve üretim becerisi konusunda ise süreç odaklı öğretimin çıktı odaklı öğretimle benzer oranda etkili olduğu görülmüştür. Baykan (2010), hedef biçimlere (If Clauses, Passive Voice in Past Tense, Adjective Clauses with whose&where) yönelik anlama becerisinin gelişiminde girdi odaklı ve çıktı odaklı öğretim süreçlerinin benzer etkisi olduğunu, kullanma becerisi üzerinde ise çıktı odaklı öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir. Öztuna (2009) ise ilköğretim düzeyinde, hedef biçimlere (make/do collocations) yönelik üretim becerisinin geliştirilmesi konusunda girdi akışı ve olumsuz kanıt tekniği etkili olduğunu, tanıma becerisinin gelişiminde olumsuz kanıt tekniğini etkili olduğunu göstermiştir.

BOÖM kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda araştırılan diğer bir konu da, öğretim sürecinde kullanılan dönütlerdir. Bu kapsamda yabancı dil öğretiminde en fazla kullanılan dönüt türleri araştırılmıştır. Örneğin; Kılınç (2007) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, en fazla kullanılan dönüt türünün, hatalı yapının düzeltilerek yanlış ifadenin yinelenmesi anlamında gelen *recast* olarak

adlandırılan dönüt olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra dönüt türlerinin etkisi konusunda yapılan çalışmalar arasında farklı sonuçlar ortaya çıkaran iki araştırma dikkat çekmektedir. Lok (2000), Hong Kong'da bir ortaokulda 43 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında, İngilizcedeki hedef biçimlere (wh-questions, yes/no questions, possibly alternative questions) yönelik anlamlı soru oluşturma edimi üzerinde biçim-odaklı veya anlam-odaklı dönütlerin etkili olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan Dutta (2002); 12 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin dönütlerinin etkili ve yararlı olduğunu göstermiştir.

Özetle, BOÖM'nin edinim/öğrenme üzerindeki etkisini konu alan çalışmalarda öncelikle biçim odaklı öğretim alan ve almayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda, iletişimsel dil öğretim süreçlerinde BOÖM çerçevesinde kullanılan tekniklerin karşılaştırılması ve bu tekniklerin etkililiğinin değerlendirilmesi söz konusudur. Buna karşın, PBOM'ni uygulayan herhangi bir çalışmanın olmaması dikkat çeken bir noktadır. Bu çalışma kapsamında PBOM'nin uygulanması ile alanyazındaki araştırmalara destek olunması amaçlanmıştır.

2.3.2. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Edinim Sırası Üzerindeki Etkisi

Anadili edinimi çalışmalarında edinimin doğal bir sıra izlediğine ilişkin sonuçların elde edilmesi üzerine BOÖM'ni konu alan çalışmalarda edinimin doğal sırası

(natural order of acquisition) araştırılmıştır. Bu çalışmalarda biçimsel öğretim alan öğrenciler ile biçimsel öğretim almayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda genellikle her iki grubun aynı edinim sırasını izledikleri görülmüştür. Sözelimi; Makino (1980) İngilizce öğrenen Japon öğrenciler ile yaptığı çalışmasında ve Pica (1983) İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerle yaptığı çalışmasında edinim sırası konusunda gruplar arasında önemli farklar olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde Turner (1979) 18 yaşındaki 3 İspanyol öğrencisi ile yaptığı çalışmasında edinim sırasının, doğrulukla (accuracy) ilişkili olduğunu ancak öğretim sırası ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Perkins ve Larsen-Freeman (1975) 12 Venezuelalı öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında öğretim sürecinin başındaki sıranın öğretimin sonundaki sıradan çok farklı olmadığını göstermiştir. Pienemann (1989) tarafından Avustralya’da üniversite öğrencileri ile yapılan uzun süreli bir çalışma ise, sözcük dizilişi ediniminde edinim sırasının değişmezliğini göstermiştir.

Edinim sırasının değişmezliğini ortaya çıkaran bazı araştırmalarda, BOÖM’nin edinim sırası üzerinde etkili olmadığı, ancak edinimin ilerlemesinde etkili olduğu görülmüştür. Örneğin Pavesi (1986) ve Ellis (1989) tarafından yapılan karşılaştırmalı çalışmalar sonucunda, hedef biçimlere (İngilizce ad cümlecikleri ve Almanca sözcük dizilişi) yönelik olarak, biçimsel öğretim alan öğrencilerin biçimsel öğretim almayan öğrencilerle aynı edinim sırasını izledikleri, ancak daha ileri düzeyde daha hızlı edinim gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmalarda, modelin edinim sırası üzerinde etkisi olmadığı, ancak edinimin daha başarılı ve hızlı gelişimi konusunda etkili olduğu anlaşılmıştır.

2.3.3. Biçim Odaklı Öğretim Modelinin Öğrenme Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi

BOÖM'nin etkililiğine yönelik çalışmaları; iletişimci yaklaşımın yansımalarından önce yapılan çalışmalar, iletişimci yaklaşımın yansımaları ile birlikte özellikle göçmen sınıflarında düzenlenen ilk çalışmalar ve iletişimci dil sınıflarında düzenlenen çalışmalar şeklinde gruplamak olasıdır. Bu çalışmalarda modelin öğrenme kalıcılığı oluşturup oluşturmadığı izleme testi uygulamaları ile anlaşılmıştır.

İletişimci yaklaşımın yansımalarından önce gerçekleştirilen çalışmalarda, BOÖM'nin öğrenilmiş bilginin kalıcılığı konusunda etkili olmadığı görülmektedir. Lighthown (1980) gerçekleştirdiği çalışmasında sontest uygulamasından altı ay sonra izleme testi uygulamıştır. Benzer şekilde Pienemann (1985) çalışmasında sontestten hemen sonra izleme testi uygulamasını yapmıştır. Ancak bu iki çalışmada izleme testlerinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda biçimsel öğretim alan öğrenciler ile biçimsel öğretim almayan öğrenciler arasında fark kalmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmalarda BOÖM'nin etkililiğinin kısa süreli olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır.

İletişimci Yaklaşımın yabancı dil öğretiminde etkili olması ile birlikte BOÖM'ni konu alan çalışmalar, ilk olarak göçmen sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Özellikle Kanada'da gerçekleştirilen çalışmalar, BOÖM'nin öğrenme kalıcılığı konusundaki

etkisine yönelik farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Söz gelimi; Harley (1989) üç ay, Day and Shapson (1991) on bir hafta, White (1991) bir yıl, DeKeyser ve Sokalski (1996) son testten hemen sonra uyguladıkları izleme testleri sonucunda modelin etkililiğinin uzun süreli olmadığını göstermiştir. Öte yandan Lyster (1994) dört hafta, Harley (1998) üç ay, Lyster (2004b) iki ve sekiz ay sonra uyguladıkları izleme testleri sonucunda, modelin öğrenilmiş bilginin uzun süreli bellekte korunmasını sağladığına yönelik bulgulara ulaşmışlardır.

İletişimci Yaklaşımın etkisi ile birlikte göçmen sınıflarında başlayan araştırmalar ikinci dil edinimi sürecindeki iletişimci dil sınıflarında da uygulanarak genişletilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmında (Baykan, 2010; Chan Shiu Yip, 2005; Dutta, 2002; Elgün, 2009; Eroğlu, 2009; Kafes, 1998; Kılınç, 2007; Lok, 2000; Öncü, 1998; Xiao-xia, 2006; Wan, 1999) izleme testi uygulaması gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmalarda BOÖM'nin etkililiğinin uzun süreli olup olmadığının araştırılmadığı anlaşılmaktadır.

BOÖM'nin uzun süreli etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar arasında, modelin kalıcılık konusunda etkili olmadığını gösteren az sayıda çalışma vardır. Söz konusu bu çalışmaların ilkinde Erlam (2003), belirtik öğretimin etkililiğinin uzun süreli olmadığını göstermiştir. Diğer çalışmada (Alptekin, 2010) ise, son testten 5 hafta sonra uygulanan izleme testi ile, süreç odaklı ve çıktı odaklı öğretim süreçlerinin kalıcı öğrenme oluşturmadığı anlaşılmıştır.

BOÖM'nin uzun süreli etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarda, modelin öngördüğü öğretim süreçleri sonunda kalıcı öğrenme olduğu bulgusu çoğunluktadır. Söz gelimi; Cantürk (2001) son testten 8 ay sonra uyguladığı izleme testi ile, yorumlama görevlerinin geleneksel dilbilgisi öğretimine göre daha kalıcı bir öğrenme oluşturduğunu göstermiştir. Eş (2005) araştırmasında çıktı odaklı öğretim sürecinin etkililiğinin 5 hafta sonra uygulanan izleme testinde de devam ettiğini göstermiştir. Fotos (1994) yaptığı çalışmada modelin etkililiğinin uzun süreli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine Oruç (2007), süreç odaklı öğretimin etkililiğine yönelik bulguya ulaştığı araştırmasında; bu etkililiğin 4 hafta sonra devam ettiğini ortaya çıkarmıştır. Özkan (2005) ise 6 ay sonra uyguladığı izleme testinde bilinç uyandırma görevlerinin etkililiğinin korunduğunu açıklamıştır. Öztuna (2009), Girdi Akışı ve olumsuz kanıt tekniklerinin 3 hafta sonra, öğretim sürecinin sonundaki kadar olmamasına karşın, etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Tuncer (2005) de yaptığı araştırma kapsamında, Çıktı Odaklı Öğretim sürecinin Yapılandırılmış Girdi tekniği ile desteklenmesi durumunda kalıcı öğrenmenin olduğunu göstermiştir. Ek olarak Vural (2010) da çalışmada belirtik öğretim tekniği ile gerçekleştirilen öğrenmenin unutulmaya yatkın olmadığını göstermiştir.

Sonuç olarak; BOÖM'ni konu alan çalışmalarda farklı çalışma grupları, hedef biçimler ve öğretim süreçleri söz konusu olduğu için modelin uzun süreli etkililiği konusunda bir genelleme yapılmasının olası olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretim süreci sonunda edinilen bilginin korunmasında farklı etmenlerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Ellis'e göre öğrencilerin öğrendikleri hedef biçimi

korumalarının nedeni; hedef biçimin dilsel özellikleri olabileceği gibi öğrencilerin söz konusu biçime verdikleri önem de olabilmektedir (2001b: 66). Başka bir ifade ile; öğrencilerin öğretim sürecinden sonra hedef biçimle karşılaşma sıklıkları veya hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralların basit veya karmaşık süreçler içermesi öğretim sürecinin etkisinin uzun süreli olmasını etkileyebilmektedir.

2.3.4. Biçim Odaklı Öğretim Modelini Konu Alan Meta-Analiz Çalışmaları

BOÖM’ni konu alan çalışmalar arasında, yapılan araştırmaları belirli ölçütlere göre gruplandırarak değerlendiren meta analiz çalışmaları da söz konusudur. Bu araştırma kapsamında yapılan tarama sonucunda, farklı araştırmaları ele alan 3 meta-analiz çalışmasına ulaşılmıştır.

Norris ve Ortega (2000b) tarafından yapılan meta-analizde, 1980-1998 yılları arasında BOÖM’ni konu alan araştırmalardan belirli ölçütlere göre belirlenen 77 araştırma incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; BOÖM’nin, öğrencilerin kazanımları üzerinde etkisi olduğu, belirtik öğretimin kullanıldığı öğretim süreçlerinin örtük öğretime göre daha etkili sonuçlar oluşturduğu, kısa süren öğretim sürecinin uzun süren öğretim sürecine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Lyster (2004a) yaptığı meta-analiz çalışmasında, Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen göçmen sınıflarında gerçekleştirilen çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmaların incelenmesi sonucunda öğretim süreci sonucunda öğrencide meydana gelen gelişimin, hedef biçime yönelik dilsel özelliklerden etkilenmediği anlaşılmıştır. Ayrıca kural odaklı sunumların farkındalığını sağlayan kontrollü alıştırmaların, dil öğretimi alanında etkili olduğu yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Son olarak Biçim Odaklı Öğretim süreçlerinin dağılımlarının; fark etme, dil farkındalığı ve alıştırma yapma seçenekleri arasında dengeli bir şekilde yapıldığı belirlenmiştir.

Schipper (2007) tarafından gerçekleştirilen meta-analizde ise, 2000-2006 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelenmiştir. Bu alanda genellikle ileri düzeyde dil yeterliliği olan veya üniversite öğrencisi olan öğrencilerle yapılan araştırmaların fazla olduğu belirtilmiştir. İncelenen araştırmalarda belirtik öğretim seçeneğinin ve düzeltici dönüt türünün ikinci dil edinim sürecinde etkili olduğu anlayışı ortaya çıkmıştır. Ayrıca incelenen çalışmalarda belirtik bilginin; girdinin anlaşılmasını ve çıktının üretilmesini kolaylaştırdığı görülmüştür. Düzeltici dönütle ilgili olarak ise; düzeltici dönütün oluşturulma şeklinin ve oluşturulduğu bağlamın çeşitlilik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

III. UYGULAMA

3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik çalışmalar; **ön çalışma** ve **uygulama** olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ön çalışma, ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisi öğretiminin incelenmesidir. Bu bağlamda İDÖP, ders kitabı ve gerçekleştirilmekte olan öğretim süreci değerlendirilmiştir. Buna göre; ön çalışmada nitel veriler, belge inceleme ve görüşme teknikleri ile elde edilmiştir. Uygulama aşamasında ise PBOM'ne uygun öğretim modelinin geliştirilmesi, geliştirilen modelin denenmesi ve uygulanması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğretim sürecinden sonra uygulanan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması da uygulama aşaması kapsamındadır.

3.1.1. Nitel Veri Araçları

PBOM'nin geliştirilip uygulanmasından önce ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisel yapıların öğretim süreci incelenmiştir. Bu amaçla belge inceleme ve görüşme teknikleri kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir.

3.1.1.1. Belge İnceleme

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dilbilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesi amacıyla İDÖP ve programın uygulama aşaması olarak kabul edilen ders kitabı incelenmiştir.

İngilizce Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

İDÖP (TTKB, 2006), dilbilgisi öğretimine yönelik öngörülerinin belirlenmesi amacıyla incelenmiştir. Bu inceleme Stake'in Uyumluluk/Uygunluk Modeli (Betimlemeye ve Yargıya Dayalı Model) (the two Countenance) (Stake, 1990) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu modele göre değerlendirme farklı kaynaklardan farklı yöntemlerle toplanan ve *uygulananlar* (performace) adı verilen bilgileri betimlemek ve yargılamaktır (Stake, 1990: 5). Bu modelde veriler; programın uygulanmasından önce var olan beceriler (antecedents), öğrenme-öğretme süreci (transactions) ve programın sonuçları (outcomes) olmak üzere üç düzlemde elde edilmekte ve bu veriler *uygulananlar* (performance) kapsamında derinlemesine incelenmektedir (Sert, 2008: 297). Değerlendirme süreci, *betimleme* (description) ve *yargılama* (judgment) işlemleri ile gerçekleştirilmektedir (Stake, 1990: 4).

Uyumluluk/Uygunluk Modeli, betimleme ve yargılama kavramlarını ön planda tutmaktadır. Modelde iki farklı yargılama türünden söz edilmektedir: a) kişisel yargılar ile yansıtılan kesin standartlara göre yargılama, b) alternatif bir programın özelliklerine göre yargılama (Stake, 1990). Bu bağlamda İDÖP öncelikle; amaçlar, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme süreci boyutları kapsamında betimlenmiştir (bkz. Ek B). Ardından; araştırma kapsamında farklı bir modelin etkililiğinin sınanması söz konusu olduğu için var olan program üzerinde alternatif bir programın özelliklerine göre yargılama yapılmıştır. Bu bağlamda söz konusu program PBOM ilkeleri ile karşılaştırma yapılarak değerlendirilmiştir (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

Uyumluluk/Uygunluk Modelinde incelenen veri üzerinden yargıya götürebilecek bir değerlendirme ölçütünden söz edilmemekle (Sert, 2008: 298) birlikte; bu çalışma kapsamında nesnel bir değerlendirme gerçekleştirmek amacıyla değerlendirme ölçütü kullanılmıştır. Dolayısıyla PBOM ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış ve alan uzmanı görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiş olan değerlendirme ölçütü (bkz. BÖLÜM IV) esas alınmıştır.

Ders Kitabının İncelenmesi

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılmakta olan *Spot on Grade 8* (Kurt ve diğerleri, 2008) adlı ders kitabı,

dilbilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesi amacıyla incelenmiştir. Ders kitabının incelenmesi; betimleme, ölçüt ile inceleme ve PBOM ilkelerine göre değerlendirme şeklinde üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Ders kitabının incelenmesi sürecinde öncelikle betimleme yapılmıştır. Bu bağlamda söz konusu ders kitabı amaçlar, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme süreci boyutları açısından betimlenmiştir (bkz. Ek C). Ardından; ders kitabı Cunningsworth (1993) tarafından geliştirilmiş olan ders kitabı değerlendirme ölçütüne göre incelenmiştir (bkz. Ek D). Bu bağlamda; ölçütte yer alan sorular yanıtlanırken kitaptan örneklemeler yapılmıştır. Son olarak ders kitabına yönelik bu veriler kullanılarak, ders kitabı PBOM ilkelerine göre değerlendirilmiştir (bkz. Ek E). Böylece ders kitabında dilbilgisel biçimlerin ele alınışının söz konusu modelle uyumluluğu; amaçlar, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları bakımından açıklanmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

3.1.1.2. Görüşme

İDÖP'nda ve ders kitabında yer alan öngörülerin, sekizinci sınıf düzeyinde nasıl gerçekleştirildiğinin saptanması amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda dört İngilizce öğretmeni ile önceden hazırlanmış sorular çerçevesinde görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde kullanılacak açık uçlu sorular, biçimsel ve sıralama özellikleri bakımından önceden bir çizelge üzerinde belirlenmektedir. Bu görüşme; kişiye kendini ifade etme olanağı verirken araştırmacıya derinlemesine veri elde etme olanağı sağlamaktadır (Karasar, 2007: 168, Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 160-161).

Programın ve ders kitabının değerlendirilmesinin ardından görüşme çizelgeleri hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra gerekli biçim ve içerik düzeltmeleri yapılarak çizelgelere son şekli verilmiştir. Görüşme çizelgeler, biçime odaklanma konusundaki uygulamaların belirlenmesine yönelik olarak bilgi elde etmek amacıyla hazırlandığı için, genellikle dilbilgisi yapısının öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bununla beraber programla ilgili sorunların ve bu sorunların nedenlerinin saptanması amacıyla farklı sorulara da yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önerileri de sorulmuştur. Bu kapsamda görüşme çizelgesinde yer alan sorular şunlardır:

1. İngilizce dersinde genel olarak nasıl bir öğretim süreci gerçekleştiriyorsunuz?
2. Dilbilgisi yapılarını öğretmek amacıyla sınıf içinde ya da ödev olarak hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?
3. İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenme süreçleri açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

4. İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenci başarısı (dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini etkili kullanabilme) açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?
5. Öğrencilerinizin İngilizce bilgilerini ölçmek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ve bu araçlarda hangi teknikleri kullanıyorsunuz?
6. İngilizce öğretiminde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
7. İngilizce dersi öğretim sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Görüşme sürecinde not alma tekniği kullanılmış ve görüşme sürecinden sonra alınan notlar düzenlenmiştir. Görüşme verileri, içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca; görüşme verilerinin sunumu aşamasında katılımcıların görüşlerinin yansıtılabilmesi amacıyla doğrudan alıntılama tekniği kullanılmıştır (bkz. BÖLÜM IV) ve görüşme çizelgeleri (bkz. Ek F) de sunulmuştur.

3.1.2. Nicel Veri Araçları

Deneysel desenli bu çalışmada PBOM'nin etkililiği, iki hedef biçime (When/While Clauses ve Present Perfect Tense) yönelik düzenlenen öğretim modelinde araştırılmıştır. Bu bağlamda söz konusu hedef biçimler çerçevesinde, PBOM'ne uygun olarak tasarlanan öğretim modeli (bkz. Ek G ve İ) uygulanmıştır. Söz konusu modelin etkililiğinin sınanması aşamasında kullanılan ölçme araçları (bkz. Ek H ve

J), çalışmanın nicel veri toplama araçlarını oluşturmuştur. lme aracı olarak geliştirilen başarı testleri, araştırma soruları ve denenceleri gereğince ntest, sontest ve izleme testi olarak uygulanmıştır.

Öğretim sürecinden hemen önce uygulanan ntest ile deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, hedef biçime yönelik bilgilerinin olup olmadığının ve hedef biçime yönelik becerilerinin benzer düzeyde olup olmadığının anlaşılması amaçlanmıştır. Öğretim sürecinden hemen sonra uygulanan sontest ile öğrencilerin hedef biçime yönelik olarak ulaştıkları düzey belirlenmiştir. Böylece PBOM'nin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca söz konusu modelin öğrenilmiş bilginin korunması konusundaki etkililiğinin belirlenmesi amacıyla, sontestten 6 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.

Hedef biçimlere ilişkin lme araçları, test geliştirme ilkelerince hazırlanmıştır. Bu bağlamda hedef yapıyı temsil eden davranışlar belirlenerek belirtke tablosu oluşturulmuştur. Ardından her davranışa yönelik üç maddeden oluşan denemelik test hazırlanmıştır. 3 alan uzmanının görüşü alınarak son şekli verilen bu test pilot uygulamada lme aracı olarak kullanılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler kullanılarak madde istatistikleri hesaplanmış ve indeks ve katsayıları uygun olan maddeler seçilmiştir (ayrıntılı ilgi için bkz. BÖLÜM 3.2). Seçilen maddeler düzenlenerek testlere uygulamada kullanılmak üzere son şekli verilmiştir.

Öğrencilerin dil performanslarının sadece bir çeşit görev içeren bir test aracılığıyla ölçülmesi çalışmaların güvenilirliği için tehdit oluşturmaktadır (Hulstjin, 1997). Diğer bir deyişle; dil kazanımlarının tam olarak ölçülebilmesi için birden fazla görevlerin olduğu testler kullanılmalıdır. Aynı şekilde Ellis de edinimin, dilbilgisi değerlendirme, anlama ve üretim açısından ölçülmesi gerektiğini ve bu farklı test türlerinin farklı sonuçlar ortaya çıkarabildiğini savunmaktadır (2001a: 33). Ayrıca, araştırma denencelerinde, modelin öğrenme üzerindeki (birinci denence) etkililiğinin yanı sıra dilbilgisel yeterlilik (ikinci denence), anlama becerisi (üçüncü denence) ve dilsel kullanım (dördüncü denence) konusundaki etkililiği de sınanmıştır. Bu nedenle güvenilir ve geçerli bir ölçme yapabilmek amacıyla, ölçme araçlarında dilbilgisine ve becerilere yönelik değerlendirme yapılmıştır. Ancak bu çalışma kapsamında anlamaya yönelik becerilerden okuma becerisi, üretmeye yönelik becerilerden ise yazma becerisi ölçme işlemi kapsamındadır. Bu nedenle, bu öğretim sürecinin etkililiğini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla düzenlenen ölçme araçları dilbilgisi, anlama ve üretim görevlerinden oluşmuştur.

PBOM'nin öngördüğü ölçme ve değerlendirme araçları farklılık göstermektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilirken her bir bölüm için bu modele uygun araçların geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Ancak; çalışmada sadece PBOM'ne uygun ölçme aracı kullanmanın kontrol grubu için olumsuz bir durum oluşturacağı ve bu durumun çalışmanın sonuçları açısından güvenilir olmayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle ölçme araçlarında hem PBOM'ne hem de geleneksel ölçme araçlarına uygun testlerin geliştirilmesi uygun görülmüştür.

Dolayısıyla ölçme araçlarındaki dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri, iki tür test şeklinde hazırlanmıştır. Birinci bölümlerde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına, ikinci bölümlerde ise PBOM'ne uygun maddeler kullanılmıştır.

Bu bağlamda birinci hedef biçime (When/While Clauses) yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı (bkz. Ek H), dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Dilbilgisi testi, çoktan seçmeli dilbilgisi ve dilbilgisi değerlendirme testlerini kapsamaktadır. Çoktan seçmeli dilbilgisi testinde, cümle düzeyinde hedef biçimin çeşitli kullanımlarını ölçen 10 madde yer almaktadır. Bu 10 maddeyle hedef biçime yönelik 10 davranış ölçülmüştür. Dilbilgisi değerlendirme testinde ise öğrencilerin hedef biçimin metin içerisindeki kullanımını doğru olup olmadığına karar vermesi ve yanlış olduğuna karar verdiği biçimin verilen seçenekler arasından doğrusunu işaretlemesi istenmektedir. Dolayısıyla bu testte öğrencilerin hedef biçimle ilgili bağlamsal ipuçlarını kullanmaları amaçlanmıştır. Bu testte ölçülmesi planlanan 3 davranışa yönelik 5 madde yer almaktadır (bkz. Tablo 1).

Bu testteki okuma testi; anlama becerisinin ölçümüne yönelik çoktan seçmeli okuma testi ile anlam-biçim ilişkisi üzerinde odaklanma sağlayan okuma-yorumlama testinden oluşmaktadır. 2 davranışa yönelik 3 maddeden oluşan çoktan seçmeli okuma testinde, öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularının yanıtlarını uygun seçenekten işaretlemeleri istenmiştir. Okuma-yorumlama testinde ise ölçülmesi planlanan 2 davranışa yönelik 2 madde yer almaktadır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Testin Belirtke Tablosu

YÖNTEM		YAPI	YETERLİLİK
YÖNTEM		ÖLÇÜLEN DAVRANIŞ	
DİLBİLGİSİ (30 puan)	I. Çoktan Seçmeli Testi (10 madde) 10 puan		1) <i>When</i> bağlacının doğru kullanımını seçme 2) <i>While</i> bağlacının doğru kullanımını seçme 3) Devam etmeyen eylemler için uygun zamanı seçme 4) Devam eden eylemler için uygun zamanı seçme 5) İki cümle için doğru bir şekilde birleştirilmiş şeklini seçme 6) Geçmiş zaman yapısının doğru kullanımını seçme 7) Şimdiki zamanın hikayesi yapısının doğru kullanımını seçme 8) Resimde anlatılan olayı şıklar arasından seçme 9) Cümleyi doğru bir şekilde tamamlayıcı seçme 10) Fiillerin zamanlara göre doğru yazımını seçme
	II. Dilbilgisi Değerlendirme Testi (5 madde) 20 puan		1) Devam etmeyen eylemler için uygun zamanı seçme 2) Devam eden eylemler için uygun zamanı seçme 3) Devam eden ve etmeyen olaylar arasındaki farkı ayırt etme
OKUMA (14 puan)	I. Çoktan Seçmeli Test (3 madde) 6 puan		1) Geçmiş yaşantıları ve olayları kavrama 2) Geçmiş yaşantıları ve olayları ayırt etme
	II. Okuma Yorumlama Testi (2 madde) 8 puan		1) WHEN ile verilen cümleyi aynı şekilde ifade eden cümleyi seçme 2) WHILE ile verilen cümleyi aynı şekilde ifade eden cümleyi seçme
YAZMA (56 puan)	I. Metin Tamamlama Testi (4 madde) 16 puan		1) Otobiyografiyi verilen ipuçları ile when-while cümlelerine uygun olarak tamamlayabilme
	II. Öykü Yazma Testi (8 madde) 40 puan		1) Resimlerden yararlanarak when-while bağlaçları ile cümle kurabilme

Birinci hedef biçimle ilgili yazma testinde; hedef biçime yönelik kontrollü yazma ve serbest yazma ölçülmüştür. Kontrollü yazma becerisine yönelik olan ilk alt testte, öğrencilerden metni uygun cümle ile tamamlamaları istenmiştir. Hedef biçimle ilgili 1 davranışın ölçülmesinin planlandığı bu 4 maddelik testte, öğrencilerin kontrollü dil üretimini yazma becerisi bağlamında gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu testte öğrencilere, hedef biçimi kullanmaları gerektiği açık ve net bir şekilde gösterilmiştir. Serbest yazma becerisine yönelik olan ikinci alt testte, öğrencilerden görsellerin ve söz öbeklerinin yardımıyla kısa öykü yazmaları istenmiştir. Söz konusu yazma testinde öğrencilerin yaşları ve düzeyleri göz önüne alınarak, cümle düzeyinde üretimde bulunmaları istenmiştir. Bununla birlikte cümlelerin bir öykü oluşturduğu belirtilmiştir. Bu testte ölçülen 1 davranışa yönelik 8 madde vardır (bkz. Tablo 1).

Birinci hedef biçime yönelik ölçme aracı, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Puan dağılımında maddelerin zorluk derecesi göz önüne alınmıştır. Üretime yönelik becerilerin gelişmesinde daha fazla sorun yaşandığı çeşitli araştırmalar (bkz. BÖLÜM 1.1) tarafından da ortaya konmuştur. Bu nedenle, yazma becerisinin gelişimini ölçen bölümünün, diğer bölümlerden daha zor olduğu düşünülmüştür. Yanı sıra, öğrencilerin sözcük varlığı sayesinde okuma becerisinde fazla sorun yaşamayacakları düşüncesi ile okuma testinin daha kolay olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda dilbilgisi testi 30, okuma testi 14 ve yazma testi 56 puandır.

Birinci hedef biçime yönelik ölçme aracında, her bir bölüme ilişkin alt testlerdeki puan dağılımlarında da maddelerin zorluk dereceleri göz önüne alınmıştır. Her bölümdeki ilk alt testler, tanımaya dayalı olduğu için daha basit olarak değerlendirilmiştir. İkinci alt testler ise, üretmeye ve yorumlamaya dayalı olduğu için daha zor olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sorunu kapsamında özellikle üretime ve yorumlamaya yönelik becerilerin geliştirilememesi ele alındığı için, testin puanlanmasında daha fazla zorluk yaşanması öngörülen alt testler, daha yüksek puanla değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 1). Ayrıca yazma testinin puanlaması hazırlanan ölçütlere dayalı olarak (bkz. Ek K) gerçekleştirilmiştir.

İkinci hedef biçime yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı (bkz. Ek J) da, dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Dilbilgisi testi, çoktan seçmeli dilbilgisi ve dilbilgisi değerlendirme testlerini kapsamaktadır. Çoktan seçmeli dilbilgisi testinde cümle düzeyinde hedef biçimin çeşitli kullanımlarını ölçen 5 madde yer almakta ve bu 5 maddeyle hedef biçime yönelik 5 davranışın ölçülmesi planlanmıştır. Dilbilgisi değerlendirme testinde ise öğrencilerin hedef biçimin metin içerisindeki kullanımının doğru olup olmadığına karar vermesi istenmektedir. Bu testte aynı davranışlara yönelik 5 madde yer almaktadır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. İkinci Hedef Biçime Yönelik Testin Belirtke Tablosu

Yapı		YETERLİLİK
YÖNTEM		YÖNTEM
		ÖLÇÜLEN dAVRANIŞ
DİLBİLGİSİ (20 puan)	I. Çoktan Seçmeli Test (5 madde) 5 puan	1) Geçmişte belirli olan ve olmayan zaman zarflarına göre uygun zamanı kullanma 2) Konuşma anıyla ilgili olan eylemler için uygun zamanı kullanma 3) Geçmişten konuşma anına kadar devam eden eylemler için uygun zamanı kullanma 4) Kullanılan zaman zarflarına ayırt etme 5) Present Perfect Tense yapısı için fiillerin uygun halini kullanma
	II. Dilbilgisi Değerlendirme Testi (5 madde) 15 puan	
OKUMA (20 puan)	I. Doğru/Yanlış Testi (8 madde) 8 puan	1) Present Perfect Tense yapısı ile verilen bilgilerin doğruluğunu belirtme
	II. Okuma-Yorumlama Testi (4 madde) 12 puan	1) Present Perfect Tense yapısının verdiği bilgiyi ayırt etme
YAZMA (60 puan)	I. Tabloya Göre Cümle Yazma (6 madde) 30 puan	1) Tabloda verilen bilgileri uygun yapı ile ifade etme
	II. Görsellerde Verilen Durumu Yazma (5 madde) 30 puan	1) Durumları uygun zaman yapısı ile ifade edebilme 2) Duruma uygun zaman zarfı kullanabilme

İkinci hedef biçimle ilgili ölçme aracındaki okuma testi; anlama becerisinin ölçümüne yönelik doğru/yanlış testi ile anlam-biçim ilişkisinin anlaşılmasına yönelik okuma-yorumlama testinden oluşmaktadır. İlk testte sunulan maddelerin metne göre doğru olup olmadıklarını bildirmeleri istenmiştir. 8 maddeden oluşan bu testte 1

davranış ölçülmüştür. İkinci testte ise öğrencilerden metinden alınan cümlelerin ifade ettiği anlamı farklı bir şekilde ifade eden cümleyi seçmeleri istenmiştir. 4 maddeden oluşan bu testte de 1 davranış ölçülmüştür (bkz. Tablo 2).

İkinci hedef biçimle ilgili yazma testinde; hedef biçime yönelik kontrollü yazma ve serbest yazma ölçülmektedir. Kontrollü yazma becerisine yönelik olan ilk alt testte öğrencilerden tabloda anlatılan bilgileri cümle ile ifade etmeleri istenmiştir. Hedef biçimle ilgili 1 davranışın ölçülmesinin planlandığı bu testte 6 madde yer almaktadır. Serbest yazma becerisine yönelik olan ikinci alt testte öğrencilerden görseller ve söz öbekleri ile sunulan durumu ifade etmeleri istenmektedir. Bu testte hedef biçimin serbest üretiminin yanı sıra hedef biçime yönelik zaman zarflarının uygun kullanımı da ölçülmüştür. 5 maddeden oluşan bu testte 2 davranış ölçülmüştür (bkz. Tablo 2).

İkinci hedef biçime yönelik ölçme aracının da 100 puan üzerinden değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Belirlenen puan dağılımında, bölümlerin zorluk derecesi göz önüne alınmıştır. Birinci hedef biçimde olduğu gibi, üretim becerisinin gelişiminde sorun yaşanabileceği düşüncesiyle, en zor bölüm olarak yazma testi düşünülmüştür. Ancak ikinci hedef biçimin barındırdığı özelliklerden dolayı, okuma becerisinin gelişiminin dilbilgisel özelliklerin öğrenilmesinden daha kolay olmadığı düşünülmüştür. Bu nedenle dilbilgisi ve okuma bölümleri aynı puanla değerlendirilmiştir. Buna göre dilbilgisi testi 20 puan, okuma testi 20 puan ve yazma testi 60 puan değerindedir.

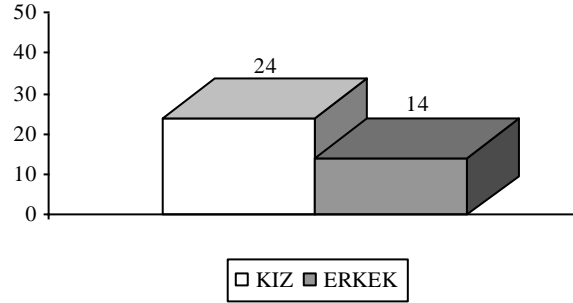
İkinci hedef biçime yönelik ölçme aracında, her bir bölüme ilişkin alt testlerdeki puan dağılımlarında da maddelerin zorluk dereceleri göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, tanımaya dayalı ilk testler daha kolay olarak değerlendirilirken üretime ve yorumlamaya dayalı ikinci alt testler daha zor olarak değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 2). Ayrıca yazma testinin puanlaması hazırlanan ölçütlere dayalı olarak (bkz. Ek K) gerçekleştirilmiştir.

3.2. Pilot Uygulama

Uygulamada kullanılan modelin ve ölçme araçlarının etkililiğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın diğer bir amacı da; ölçme araçlarının test geliştirme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmasıdır. Ayrıca; pilot uygulamada geliştirilen öğretim programının denenmesi ve uygun zamanlamanın belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Pilot uygulama, sadece deney gruplu, öntest-sontest uygulamalı deneysel desenli bir çalışma özelliğini taşımaktadır. Pilot uygulama, Ankara ili Şereflikoçhisar ilçesinde bir ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencileri ile 2008–2009 Eğitim-Öğretim yılında araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın çalışma grubunu, 14-15 yaşlarında anadilleri Türkçe olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak

öğrenen 14 erkek, 24 kız olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmuştur (bkz. Grafik 3).



Grafik 3. Pilot Uygulamanın Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Araştırmanın benzer özellikleri taşıyan çalışma grubuna uygulanmasını sağlamak amacıyla, pilot uygulamanın yapıldığı öğrencilerin özellikleri belirlenmiştir. Bu nedenle pilot uygulamadaki çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları, anne ve baba meslekleri ve aylık gelirlerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; öğrencilerin çoğunluğunun 1995 doğumlu olduğu; öğrencilerin çoğunluğunun babasının işçi olarak çalıştığı ve aylık gelirlerinin 1000TL olduğu belirlenmiştir. Buna göre ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin orta ve alt düzeydir (bkz. Ek N).

Her iki hedef biçime yönelik aynı çalışma grubu ile iki ayrı pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya öntestin uygulanması ile başlanmıştır. Ardından hedef yapıların öğretilmesi, PBOM'ne yönelik öğretim modeli ile gerçekleştirilmiş; sonrasında ise sontestler uygulanmıştır.

Pilot uygulamada kullanılan ölçme araçlarında amaç; asıl uygulama için ölçme araçlarının hazırlanmasıdır. Bu nedenle pilot uygulamada test geliştirme ilkeleri (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 315–334) uygulanmıştır. Buna göre test puanlarının kullanılmasının amacı, öğretim modelinin etkililiğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Ardından hedef yapıyı temsil eden davranışlar belirlenerek belirtke tabloları (bkz. Tablo 1 ve Tablo 2) oluşturulmuştur. Denemelik maddeler yazılmıştır. Pilot uygulamada kullanılacak testler; asıl uygulamadaki testlerle aynı olmasına rağmen soru sayısı açısından daha fazladır; çünkü her bir davranışa yönelik üç madde yazılmıştır. Yazılan test maddeleri gözden geçirildikten ve 3 alan uzmanının görüşü alındıktan sonra testler hazırlanmış ve yönergeler yazılmıştır. Böylece pilot uygulamada kullanılan ölçme araçları hazırlanmıştır (bkz. Ek O ve Ek R).

Pilot uygulamada öntest ve sontest olarak kullanılan testlerin güvenirlik katsayıları hesaplanırken; testler farklı türde bölümler içerdiği için eşdeğer yarılar tekniği uygulanmıştır. Eşdeğer yarılar tekniğinde testler, tek ve çift sayılar şeklinde ikiye ayrılmakta ve iki yarı arasındaki korelasyon hesaplanmaktadır. Bu hesaplamada Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı formülü kullanılmaktadır:

$$r_{XY} = \frac{\sum X.Y - N\bar{X}.\bar{Y}}{\sqrt{\left(\sum X^2 - N\bar{X}^2\right) \cdot \left(\sum Y^2 - N\bar{Y}^2\right)}}$$

Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı Formülü (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 441)

Bulunan değer; uygulanan testin yarısının güvenirlik katsayısını göstermektedir. Bu değer Spearman-Brown formülü ile tekrar hesaplanarak tüm testin güvenirlik katsayısı hesaplanmaktadır. Eşdeğer yarılar tekniği ile yapılan işlemler sonucunda hedef biçimlere yönelik lme araçlarının güvenirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Bu değer lme araçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

$$r_{\text{m}} = \frac{2r_{AB}}{1 + r_{AB}}$$

Spearman-Brown Formülü (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 441)

Araştırma kapsamında kullanılan lme araçlarının belirlenmesi amacıyla, pilot uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak testlere yönelik madde istatistikleri hesaplanmıştır. Madde analizleri yapılırken test şeklindeki dilbilgisi ve okuma bölümleri için Henryson Yöntemi kullanılmıştır. Henryson Yönteminde deneme grubunun tamamından elde edilen veriler kullanıldığı için daha duyarlı sonuçlar elde edilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 329). Henryson Yönteminde kâğıtlar puanlandıktan sonra yksekteen düşüğe doğru sıralanmakta ve frekans tablosu oluşturulmaktadır. Yapılan işlemler yardımıyla madde ayırt edicilik indeksi ile madde güvenirlik katsayısı hesaplanarak madde istatistikleri bulunmaktadır. Madde güçlük indeksi 0,50 civarında olan ve madde ayırt edicilik indeksi 0,40'ın üzerinde olan veya 0,30 ile 0,40 arasında olan maddeler teste alınabilecek maddeler olarak kabul edilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 300).

Test şeklinde olmayan yazma bölümünün değerlendirilmesinde ise, Henryson Yöntemine bağlı kalınmakla beraber bazı değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlar belirlendikten sonra test puanları ortalaması hesaplanmıştır. Madde analizi yapmak için test sonuçları, ortalamanın üstünde (üst grup) ve ortalamanın altında (alt grup) olanlar diye ikiye ayrılmış ve üst gruptaki öğrencilerin hata yaptıkları cümleler ile alt gruptaki öğrencilerin hata yaptıkları cümleler karşılaştırılmıştır. Üst gruptaki öğrencilerin en az, alt gruptaki öğrencilerin en fazla hata yaptıkları maddelerin bilen ile bilmeyeni ayırdığı düşünülmüştür. Bu nedenle de üst grup ve alt grup arasındaki farkın en fazla olduğu maddeler asıl uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir.

Bu bağlamda birinci ve ikinci hedef biçime yönelik olarak hazırlanan denemelik testlerdeki maddelerin analizleri gerçekleştirilmiştir. Böylece testlerdeki maddelerin güçlük indeksleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanarak madde seçimi yapılmıştır (bz Ek P ve S). Bu şekilde oluşturulan test tekrar düzenlenerek güvenilirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla benzer bir gruba tekrar uygulanmıştır. Eşdeğer yarılar tekniği kullanılarak yapılan işlemler sonucunda birinci hedef biçime yönelik testin güvenilirliği 0,97 olarak, ikinci hedef biçime yönelik testin güvenilirliği ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler araştırmada kullanılacak bir güvenilirlik değeri olduğu için bu testlerin araştırma kapsamında kullanılması kararlaştırılmıştır.

Pilot uygulama sonucunda; uygulama sırasında uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin karşılaşılabileceği sorunların çözümü ve etkinliklerin daha etkin gerçekleştirilebilmesi için hedef biçimlere yönelik öğretmen kitapları (bkz. Ek T ve Ek U) hazırlanmıştır. Ayrıca etkinliklerin denemesi yapılarak uygulama kapsamındaki öğretim modeline yönelik uygun zamanlama belirlenmiştir. Bunların yanı sıra tasarlanan ölçme araçları denenerek son şekilleri verilmiş ve güvenilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Dolayısıyla pilot uygulama öğretim ve ölçme araçlarının etkililiğini göstererek uygulamada bu araçların kullanımına olanak sağlamıştır.

3.3. Araştırmanın Uygulama Aşaması

Bu çalışma 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında Ankara-Şereflikoçhisar'da bir ilköğretim okulundaki sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın uygulama kısmı nesnelliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından değil, başka bir İngilizce öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için uygulamanın gerçekleştirileceği okul; bölgedeki iki şubeli devlet okulları arasından seçilmiştir. Bölgedeki bütün iki şubeli okullarda (4 okul) görev alan İngilizce öğretmenleri ile yüz yüze görüşülmüş ve gönüllü katılmak isteyen öğretmenin olduğu okul belirlenmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan erkek İngilizce öğretmeni; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunu olup mesleğinde beşinci yılını yaşamakta ve 5 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır.

Uygulama sürecinden önce uygulamayı gerçekleştirecek öğretmen; PBOM konusunda bilgilendirilmiştir. 6 saat (3 hafta) süren eğitim sürecinde öncelikle araştırmanın amacı ve içeriği konusunda bilgilendirme yapılmış; daha sonra PBOM tanımlanmış ve modele uygun öğretim sürecinin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Ardından uygulama sürecinde kullanılacak olan öğretim modeli betimlenmiş ve karşılaşılabilecek sorunlara değinilmiştir. Öğretmen kitabının ve ölçme araçlarının tanıtımı ile eğitim süreci sonlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında hem deney hem de kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim süreçleri; öntestin uygulanması ile başlamış, hedef biçimlere ilişkin öğretim ile devam etmiş ve sontest uygulaması ile sonlandırılmıştır. Sontestten 6 hafta sonra ise izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinin uygulanması esnasında öğrencilerin öğretim bütünlüğünü bozmamak için ve sene sonunda devamsızlık yapma olasılıklarını da göz önüne alarak 6 haftalık süre uygun görülmüştür. Sontestin uygulanmasının ardından ilgili hedef biçim konusunda her iki grubun da yeni bir öğretim süreci geçirmediği, sınıf içerisinde ilgili hedef biçimle ilgili etkinlik veya ek alıştırmaya yapmadıkları, araştırmayı gerçekleştiren öğretmen tarafından bildirilmiştir.

Bu araştırma devlet okulunda uygulandığı için hedef biçimlerin İDÖP’nda yer alan dilbilgisi yapıları arasından seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca alanyazında farklı özellikler taşıyan hedef biçimlerle ilgili olarak farklı sonuçlar olduğunu gösteren çalışmalar vardır (bkz. BÖLÜM II). Bu bağlamda araştırmada kullanılan hedef

biçimlerin sözdizimsel ve anlamsal açıdan farklı özelliklerde olması gerektiği kararlaştırılmıştır. Araştırma kapsamındaki ilk hedef biçim (When/While Clauses) sözdizimsel açıdan birleşik bir yapıdır, iki ayrı cümlenin birleştirilmesi söz konusudur. Ayrıca iki bağlacın (when/while) kullanımlarında zamansal ve anlamsal farklılık vardır. İkinci hedef biçim (Present Perfect Tense) ise sözdizimsel açıdan basit bir yapı olmasına karşın Türkçede tam olarak karşılığı olmadığı için öğrencilerin aradıl dizgelerindeki boşluğu dolduramama olasılıkları fazladır. Bardovi-Harlig'e göre Present Perfect Tense konusunun öğrenilmesi; hem yapısal özelliklerin yani dilbilgisel kuralların hem de anlambilimsel ve kullanımbilimsel özelliklerin öğrenilmesini kapsamaktadır (2001: 57).

3.3.1. Deney Grubunda Uygulanan Öğretim Modeli

Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim, hedef biçimlere yönelik öntestin uygulanması, öğretim modelinin uygulanması ve sontestin uygulanması aşamalarından oluşmaktadır. Bu süreçte; her iki hedef biçim için PBOM ilkeleri doğrultusunda hazırlanan öğretim modelleri uygulanmıştır.

3.3.1.1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Model

Deney grubunda birinci hedef biçime (When-While Clauses) yönelik öğretim modelinde (bkz. Ek G); PBOM çerçevesinde hedef biçimin sunumu, dilbilgisel özelliklerin öğretimi, dilbilgisi alıştırmalarının yapılması ve becerilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi söz konusudur. Deney grubunda birinci hedef biçime yönelik öğretim modelinin tanımı ve betimlemesi aşağıda sunulmuştur:

Konu: When/While Clauses

Tema: Rüya ve Öykü (Dreams&Stories)

Süre: 19 ders saati

Amaçlar: Bu öğretim modelinde, öğrencilerin geçmişte olan olayları ve durumları ifade etmeleri ve anlamaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda düzenlenen etkinliklerle aşağıda belirtilen amaçlar hedeflenmiştir:

- hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralları anlayabilme ve kullanabilme
- hedef biçimi barındıran okuma metnini anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef biçimi barındıran metni dinleyip anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısı ile ifade edilmiş cümleleri yorumlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısını yazılı üretimde kontrollü kullanabilme
- raporu hedef biçimin özelliklerine uygun olarak tamamlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısını sözlü üretimde serbest kullanabilme
- görsellerin yardımı ile hedef biçimi kullanarak olayları anlatabilme

Öğrenme Çıktıları: Bu öğretim modelinde her bir etkinliğe yönelik öğrenme çıktıları belirlenmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Birinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelindeki Öğrenme Çıktıları

ETKİNLİK	ÖĞRENME ÇIKTILARI
<i>Güdüleme:</i>	Temayı tahmin eder.
<i>Sunum:</i>	Hedef biçimi fark eder. Söz varlığına uygun basit bir metni genel olarak anlar. Metinle ilgili anlam sorularını yanıtlar.
<i>Kural Açıklama:</i>	Hedef biçimin biçimsel özelliklerine ilişkin soruları yanıtlar. Hedef biçimin dilbilgisel kurallarını keşfeder. Hedef biçimin dilbilgisel kurallarına ilişkin bilinçlenir.
<i>1.Yorumlama Görevi</i>	Duyduğu metni genel olarak anlayarak uygun görseli seçer.
<i>2.Yorumlama Görevi</i>	Verilen cümleleri biçimsel özelliklere dikkat ederek eşleştirir. Eşleştirerek bütünleştirdiği cümleleri metin içerisine yerleştirir.
<i>3.Yorumlama Görevi</i>	Okuduğu metindeki hataları fark eder. Okuduğu metinde fark ettiği hataların uygun düzeltimini seçer. Hedef biçime ilişkin bilişsel karşılaştırma yapar.
<i>Okuma</i>	Olayların özelliklerini görsel işaret kullanarak ifade eder. Cümleleri uygun şekilde tamamlar. Okuduğu metne başlık bulur. Anlatılan olaya yönelik kişisel deneyimlerini açıklar. Geçmişte meydana gelen olayları anlar ve yorumlar.
<i>Dinleme</i>	Başlıklardan yola çıkarak öykü türünü tahmin eder. Kısa ve basit iletide istenen temel sözcüğü yakalar. Dinlediği metinle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlar. Dinlenen metinde boş bırakılan fiilleri doğru bir şekilde yazar. Geçmişte meydana gelen olayları anlar. Tema ile ilgili kişisel görüşlerini yansıtır.
<i>Yazma</i>	İstenen bilgileri okuduğu metinden çıkararak karta yazar. Metindeki boşluklara fiillerin uygun biçimlerini yazar. Rapor ettiği olaya yönelik tahminlerde bulunur. Geçmiş olayların kısa ve basit bir betimlemesini yapar.
<i>Konuşma</i>	Verilen eylemleri uygun görsellerle eşleştirir. Söz varlığından uygun sözcükleri hatırlar. Geçmiş olaylarla ilgili basit sorular sorar, bu soruları yanıtlar. Anlatılan olayları yazılı rapor şekline dönüştürür.

İçerik: Söz konusu öğretim modelinin içeriği, İDÖP çerçevesinde düzenlemiştir. Öğretim modelinin teması, bu program gereğince rüyalar ve öykülerdir. Geçmiş olayların anlaşılması ve betimlenmesi amacı doğrultusunda, hedef dilbilgisel yapıların (When/While Clauses) öğretimi söz konusudur. Programın içeriğinin hazırlanışında PBOM'ne yönelik araçlar geliştirilmiştir. Bu nedenle hedef biçimi öğretme amacıyla özel olarak hazırlanmış dil girdileri kullanılmıştır. Bu dil girdilerinin geliştirilmesinde araç geliştirme ilkelerinden yararlanılırken öğrencilerin yaş, ilgi ve söz varlıkları göz önüne alınmıştır.

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Programda Girdi Akışı, Girdi Zenginleştirilmesi, Girdi Genişlemesi, Bilinç Uyandırma Yöntemleri, Yorumlama Görevleri gibi PBOM'nin öngördüğü yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bunların yanı sıra, eşleştirme, soru-yanıt, rol yapma, ikili çalışma ve kontrollü yazma gibi çeşitli yabancı dil öğretimi tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Öğretim modelinde PBOM ilkeleri gereğince kullanılan araçlar aşağıda betimlenmiştir:

Dikkat Çekme ve Güdüleme (Warm-Up and Motivation):

Amaç, öğrencilerin ders için hazır oluşunu sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak dersin temasına yönelik öğrenci tahminleri alınır. Görseller yardımıyla soru cevap tekniği kullanılabilir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim sürecinde öğrencilere rüyalarla ilgili sorular sorulduktan sonra rüyaların anlamına ilişkin bir metni okumaları istenmiştir.

Hedef Biçimin Sunumu (Presentation):

Hedef biçimin anlamlı bir bağlamda sunulmasıdır. Amaç, öğrencilerin hedef biçimi fark etmesini sağlamaktır. Ancak öğrencilerin öncelikle metnin anlamına odaklanmaları hedeflenir. Öğrencinin hedef biçime dikkat etmesini sağlamak amacıyla Girdi Genişlemesi tekniği kullanılarak metin içerisinde hedef biçimi içeren cümleler koyu yazılır. Öğrencilerin dikkatini anlama çekmek için soru-cevap ve doğru/yanlış teknikleri kullanılabilir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim modelinde öğrencilerden metinle ilgili okuma-anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere çeşitli durumlarda ne gibi tepki verecekleri konusunda tartışma soruları da yöneltilmiştir.

Hedef Biçime Yönelik Kuralların Öğretilmesi (Grammar Rules Explanation):

Amaç, öğrencilerin hedef biçime yönelik dilbilgisel kurallar konusunda bilinçlenmesini sağlamaktır. Bilinç Uyandırma Yöntemi kullanılarak hedef biçime ilişkin kurallar belirtik öğretim yoluyla öğretilir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim modelinde öğrencilerden metinden alınmış cümleleri incelemeleri ve sorulara yanıt vermeleri istenmiştir.

Dilbilgisi Alıştırmaları-Yorumlama Görevleri (Interpretation Task):

Amaç; öğrencilerin hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralları içselleştirmeleridir. Bu amaç doğrultusunda 3 işlemlilik etkinlikler dizisi şeklinde gerçekleştirilen Yorumlama Görevleri kullanılır.

1. *Etkinlik (Interpretation Task 1)*: Dilbilgisel biçimin anlamına odaklanma amaçlanır. Bu nedenle öğrencilerden duydukları ipuçları ile verilen görevi yerine getirmeleri beklenir. Öğrencilerin hedef biçimi anlaması ve tepki göstermesi gerekir. Tasarlanan öğretim modelinde öğrencilerden dinleme anında resimleri kişilerle eşleştirmeleri istenmiştir. Bu bölümde Tessa, Carrole ve Trevor adlı kişilerin rüyaları okunur. Öğrencilerden bu metinleri dinlerken kendilerine verilen resimlerin yanına kimin rüyası olduğunu yazmaları istenir. Burada ünitenin temasına yönelik, Kurbağa Prens, Hansel ve Gretel, Rapunzel öykülerini anlatan resimler kullanılmıştır.

2. *Etkinlik (Interpretation Task 2)*: Öğrencilerin hedef biçimin dilbilgisel özelliklerine ilişkin bilinçlenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra hedef biçimin anlamına odaklanma da hedeflenmektedir. Bu nedenle biçimsel ve anlamsal özelliklere aynı anda odaklanmayı gerekli kılan görevler düzenlenmelidir. Öğretim modelinde; önce öğrencilerden verilen söz öbeklerini eşleştirerek cümle oluşturmaları istenmiştir. Burada öğrencilerin when-while kullanımında biçimsel özelliklere dikkat etmeleri gerekmektedir. Ardından öğrencilere eşleştirdikleri cümleleri metne yerleştirmeleri görevi verilmiştir. Öğrencilerin eşleştirdikleri cümleleri metne yerleştirirken hikâyenin anlamına odaklanmaları gerekmektedir. Ünitenin temasına uygun olarak metinde Kırmızı Başlıklı Kız öyküsü anlatılmıştır.

3. *Dilbilgisi Değerlendirme Testi (Task 3-Grammatical Judgment Test)*: Hedef biçimin dilbilgisel özelliklerine odaklanma amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak dilbilgisi değerlendirme testi kullanılır. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef biçime yönelik bilişsel karşılaştırma yapmaları ve hata düzeltimi gerçekleştirmeleri

beklenir. Uygulanan öğretim modelinde öğrencilerden Tessa adlı kişinin yazdığı ödevi düzeltmeleri istenmiştir. Metinde Tessa'nın rüyası anlatılmıştır ve soru maddeleri hedef biçimin kullanımını kapsamaktadır. Öğrencilerden koyu yazılmış hedef biçimin dilbilgisi açısından doğru kullanılıp kullanılmadığını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden dilbilgisel açıdan yanlış kullanıldığını belirttikleri, maddelerin doğru kullanımını seçenekler arasından işaretlemeleri de istenmiştir.

Okuma Becerisi (Reading):

Bu bölümün amacı, hedef biçimin kullanıldığı bir metni okuyarak anlamadır. Bu amaçla metinle ilgili hedef biçimin anlamsal ve biçimsel özelliklerine dikkat çeken etkinlikler gerçekleştirilir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim modelinde okuma etkinliğinde amaç, geçmişte meydana gelen olayları anlama ve yorumlamadır. Okuma etkinliği okuma öncesi, anında ve sonrasında şeklinde 3 aşamalıdır. Okuma öncesinde öğrencilerden resmi inceleyerek Trevor adlı kişinin rüyasına ilişkin tahminde bulunmaları istenmiştir. Okuma anında yapılan ilk etkinlikte öğrencilerden metinde devam eden ve tamamlanan olayları görsel işaretlerle göstermeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin hedef biçime ilişkin kuralları anlamaları ve görsel olarak ifade etmeleri hedeflenmiştir. Dilbilgisel biçime ilişkin kuralların işaretlerle sembolleştirilmesini kapsayan bu etkinlik; Grammar Dimension (Larsen-Freeman, 2000) adlı kitapta uygulanmıştır ve araştırmacı tarafından bu metne uyarlanmıştır. Okuma sırasında yapılan ikinci etkinlikte ise öğrenciler verilen cümleleri metne göre tamamlamıştır. Metinde bir hedef yapı (WHEN) ile yer alan cümleler diğer hedef yapı (WHILE) ile ifade edilmiştir. Böylece; öğrencilerin cümleleri okurken anlama odaklanmaları, metin içerisinde benzer cümleyi ararken biçime odaklanmaları

amaçlanmıştır. Okuma sonrasında yapılan etkinlikte ise öğrencilerden metne uygun bir başlık yazmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerin kendi deneyim ve duygularını ifade edecekleri sorulara yer verilmiştir.

Dinleme Becerisi (Listening):

Dinleme becerisine yönelik etkinlikte, hedef biçimle ilgili özel olarak düzenlenmiş bir metni dinleyerek anlama ve yorumlama amaçlanmaktadır. Dinleme öncesi, anında ve sonrasında şekilde 3 aşamalı olarak gerçekleştirilir. Birinci hedef biçime yönelik dinleme etkinliğinde geçmişte meydana gelmiş üç olay anlatılmıştır. Bu anlatıların dergiden alındığı söylenmiştir. Dinleme öncesinde öğrencilerden metnin başlığını; alt başlıklara uygun öykü türünün adını yazarak tamamlamaları istenmiştir. Dinleme anında yapılan ilk etkinlikte Sarah, David ve Megan adlı kişileri öykülerinin anlatıldığı resimlerle eşleştirmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte öyküleri dinlerken çoktan seçmeli sorulara yanıt vermeleri belirtilmiştir. Bu etkinlikte kullanılan soru maddelerinde, hedef biçimin biçimsel ve anlamsal özelliklerine odaklanma ön plandadır. Son etkinlikte ise öğrencilere dağıtılan metindeki boşluklara eylemleri uygun şekliyle yazma görevi verilmiştir. Böylece öğrencilerin dinleme anında biçime odaklanmaları amaçlanmıştır. Dinleme sonrası etkinliğinde öğrencilerden metinde anlatılan olayla ilgili deneyimlerini ve fikirlerini açıklamaları istenmiştir. Dolayısıyla öğrencilere hedef biçimi üretimde kullanma olasılığı sağlanmıştır, ancak öğrencilerin hedef biçimi kullanması için içselleştirmesi gerektiği anlayışı nedeniyle hedef biçimi kullanmalarının zorunlu olduğu yönergeler kullanılmamıştır.

Yazma Becerisi (Writing):

Hedef biçimin kullanımına yönelik yazma etkinliğinde, öğrencilerin hedef biçime yönelik bilinçli yansıtımlarda bulunmaları amaçlanmaktadır. Üretimin, kontrollü üretimden serbest üretime doğru olması gerektiği için, yazma etkinliğine kontrollü yazma tekniği tercih edilmiştir. Birinci hedef biçime yönelik öğretim sürecinde yazma etkinliği; yazma öncesi, anında ve sonrasında şeklinde 3 aşamalı gerçekleştirilmiştir. Yazma etkinliğinde Lewis Meyer adlı kişinin öldüğü ve Phil Fork adlı müfettişin bu olayı incelediği yönergesi verilmiştir. Yazma öncesi etkinliğinde öğrencilerden verilen kısa diyalogu kullanarak rol canlandırmaları ve ardından olay kartında istenen bilgileri kısaca yazmaları istenmiştir. Yazma anı etkinliğinde öğrencilere muhabirlik görevi verilmiş ve Meyer'in ölümü ile ilgili gazete haberini tamamlamaları istenmiştir. Gazete haberinde tamamlanılması istenen cümleler hedef biçimi içeren cümlelerdir. Ayrıca when-while bağlaçlarının sunulmuş olması, öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları konusunda uyarılmalarını sağlanmıştır. Böylece kontrollü yazma gerçekleştirilmiştir. Yazma sonrası etkinliğinde Meyer'i ölümü ile ilgili sorular sorulmuştur. Böylece öğrencilerin katile yönelik tahminde bulunmaları sağlanmıştır.

Konuşma Becerisi (Speaking):

Öğrencilerin hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirmelerinin amaçlandığı bu bölümde, öğrencilerin hedef biçimi serbest bir şekilde üretmesi beklenmektedir. Rol yapma ve diyalog ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Birinci hedef biçime yönelik konuşma etkinliği; konuşma öncesi, anı ve sonrası şeklinde 3 aşamalıdır. Konuşma etkinliğinde öğrencilere Mr Thomson adlı kişinin evinin soyulduğu belirtilmiştir.

Konuşma öncesi etkinliğinde öğrencilerden öncelikle resme göre kişilerle bu kişilerin hırsızlık olayı anında yaptıkları işleri ifade eden söz öbeklerini eşleştirmeleri istenmiştir. Konuşma anı etkinliğinde ise öğrencilere müfettiş ve Mr Thomson adlı kişinin komşusu olma rolü ve müfettişe komşuları sorgulama görevi verilmiştir. Öğrencilere kolaylık olması amacıyla bazı ifadeler sunulmuştur. Konuşma sonrası etkinliğinde; sorgulama görevi sonunda elde edilen bilgileri raporlama görevi verilmiştir. Bu bağlamda raporun ilk 3 cümlesi verilmiş ve öğrencilerden raporu resme ve diyaloga göre tamamlamaları istenmiştir.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Tasarlanan öğretim modeli, öğretimin etkililiğine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme yapılmasını da kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretim modeli kapsamındaki ölçme değerlendirme stratejileri ve araçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Birinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelinde Öngörülen Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları

Araçlar Stratejiler	Başarı Testi	Analitik Ölçme Anahtarı
Başarı değerlendirmeleri	X	X
Ölçme Değerlendirme Araçları		
Başarı Testi	Öğretim süreci sonunda ulaşılan yeterliği belirlemek için hazırlanmış yazılı sınavdır.	
Analitik Ölçme Anahtarı	Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla başarı testi içinde yer alan yazma bölümünün puanlanması amacıyla geliştirilmiş puanlama anahtarıdır.	
Ölçme Değerlendirme Stratejileri		
Başarı Testi	Hedef biçimin dilbilgisel özelliklerinin yanı sıra anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin ölçümü de hedeflendiği için başarı testi dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmuştur.	

Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modeli; öntestin uygulanması ile başlayıp öğretim modelinin uygulanması ile devam etmiştir. Modelin uygulanmasının ardından sontest uygulaması yapılmıştır. Sontestten altı hafta sonra aynı test, izleme testi olarak yeniden uygulanmıştır. Söz konusu hedef biçime yönelik öğretim modelinin uygulanması sürecinin şekilsel görünümü Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubunda Birinci Hedef Biçimin Öğretildiği Modelin Şekilsel Görünümü

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
Öğretim Süreci	1) Güdüleme ve dikkat çekme	10 dakika
	2) Hedef yapının sunumu	30 dakika
	3) Dilbilgisel kuralların açıklanması	80 dakika
	4) Dilbilgisi alıştırmalarının yapılması	80 dakika
	5) Okuma becerisine yönelik etkinlik	80 dakika
	6) Dinleme becerisine yönelik etkinlik	80 dakika
	7) Yazma becerisine yönelik etkinlik	80 dakika
	8) Konuşma becerisine yönelik etkinlik	80 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika

3.3.1.2. İkinci Hedef Biçime Yönelik Model

Deney grubunda ikinci hedef biçime (Present Perfect Tense) yönelik öğretim modeli de (bkz. Ek İ), PBOM çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu bağlamda deney grubunda ilgili hedef biçime yönelik öğretim modeli şu şekilde betimlenmiştir:

Konu: Present Perfect Tense

Tema: Deneyimler, Günlük İşler ve Başarı Öyküleri

Süre: 17 ders saati

Amaçlar: Bu öğretim modelinde öğrencilerin İngilizcedeki ‘Present Perfect Tense’ yapısını biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri bakımından öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda düzenlenen etkinliklerle aşağıda belirtilen amaçlar hedeflenmiştir:

- hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralları anlayabilme ve kullanabilme
- hedef biçimi içeren bir metni okuyup anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef biçime yönelik zarfları doğru kullanabilme
- hedef biçimi içeren şarkıyı dinleyip anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef biçimin biçimsel özelliklerini duyup yazabilme
- hedef dilbilgisi yapısını yazılı üretimde kontrollü kullanabilme
- görselde verilen durumu hedef biçimi kullanarak ifade edebilme
- hedef biçimi sözlü üretimde kullanarak deneyimlerle ilgili konuşabilme

Öğrenme Çıktıları: Söz konusu modelde; her bir etkinliğe yönelik belirlenen öğrenme çıktıları Tablo 6’da sunulmuştur.

İçerik: Programın içeriği İDÖP çerçevesinde düzenlemiştir. Tasarlanan öğretim modelinde deneyimlerin, şimdiki ve geçmiş zamanla bağlantılı olayların ve gerçekleştirilmiş veya gerçekleştirilmemiş olayların anlaşılması ve betimlenmesi amacı doğrultusunda ilgili dilbilgisel yapının (Present Perfect Tense) öğretimi söz konusudur. PBOM ilkeleri gereğince, hedef biçimi öğretme amacıyla özel olarak hazırlanmış dil girdileri kullanılmıştır.

Tablo 6. İkinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelindeki Öğrenme Çıktıları

ETKİNLİK	ÖĞRENME ÇIKTILARI
<i>Güdüleme:</i>	Temayı tahmin eder.
<i>Sunum:</i>	Hedef biçimi fark eder. Söz varlığına uygun basit bir metni genel olarak anlar. Metinle ilgili cümlelerin doğruluğunu belirtir.
<i>Kural Açıklama:</i>	Hedef biçimin biçimsel özelliklerine ilişkin soruları yanıtlar. Hedef biçimin dilbilgisel kurallarını keşfeder. Hedef biçimin dilbilgisel kurallarına ilişkin bilinçlenir.
<i>1.Yorumlama Görevi</i>	Duyduğu metni genel olarak anlayarak doğru görselleri seçer.
<i>2.Yorumlama Görevi</i>	Cümleleri biçimsel özelliklere odaklanarak metne yerleştirir. Anlamsal özelliklere dikkat ederek uygun kişi-meslek eşleştirmesini yapar.
<i>3.Yorumlama Görevi</i>	Okuduğu metindeki hataları fark eder. Okuduğu metinde fark ettiği hataların uygun düzeltimini seçer. Hedef biçime ilişkin bilişsel karşılaştırma yapar.
<i>Okuma</i>	Görseller yardımıyla soruların yanıtlarını tahmin eder. Metinle ilgili olayların ve durumların doğruluğuna karar verir. Zaman zarflarını doğru bir şekilde metne yerleştirir. Okuduğu metindeki olayların sonucunu tahmin eder. Sonucu dinleyerek anlar. Present Perfect Tense yapısı ile yapılmış cümleleri anlar. Kişisel deneyimleri yorumlar.
<i>Dinleme</i>	Görseller ve sorular yardımıyla metnin konusunu tahmin eder. Kısa ve basit iletideki istenen temel sözcüğü yakalar. Kişisel deneyimleri ve yaşantıları anlar. Dinlediği metinle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlar. Dinlenen şarkıda boş bırakılan fiilleri doğru bir şekilde yazar.
<i>Yazma</i>	Ev işlerini ifade eden söz öbeklerini bilir. Görseller arasındaki farkları fark eder. Görsellerde anlatılan olayı yazılı olarak ifade eder. Tamamlanan ve tamamlanmayan ev işlerini betimler.
<i>Konuşma</i>	Verilen eylemleri uygun görsellerle eşleştirir. Deneyimler konusundaki söz varlığını hatırlar. Başkalarının deneyimlerini sorar. Deneyimlere ilişkin bilgileri yazılı rapor şekline dönüştürür.

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Programda Girdi Akışı, Girdi Zenginleştirilmesi, Girdi Genişlemesi, Bilinç Uyandırma Yöntemleri, Yorumlama Görevleri gibi PBOM'nin öngördüğü yöntem ve teknikler kullanılmıştır: Bunların yanı sıra,

eşleştirme, soru-yanıt, doğru-yanlış, rol yapma, ikili çalışma ve kontrollü yazma gibi çeşitli yabancı dil öğretimi tekniklerinden de yararlanılmıştır:

Eğitim Stratejileri ve Araçları: PBOM ilkelerine uygun olarak geliştirilen, ikinci hedef biçimle ilgili süreçler aşağıda betimlenmiştir:

Dikkat Çekme ve Güdüleme (Warm-Up and Motivation):

Bu etkinlikte Avustralya'dan bazı yerlerin fotoğrafları verilmiş ve öğrencilerin bu ülke hakkındaki bilgileri yoklanmıştır.

Hedef Biçimin Sunumu (Presentation):

Hedef biçimin sunulması amacıyla hazırlanan bu etkinlikte, öğrencilerden Tim adlı bir kişi ile ilgili metni okumaları ve doğru/yanlış alıştırmasını yapmaları istenmiştir. Girdi Genişlemesi tekniği kullanılarak hedef biçime dikkat edilmesi amaçlanırken doğru/yanlış soru maddeleri ile metnin anlamına odaklanılması sağlanmıştır.

Hedef Biçime Yönelik Kuralların Öğretilmesi (Grammar Rules Explanation):

Dilbilgisel kuralların keşfedilmesi amacıyla düzenlenen bu bölümde, öğrencilerden metinden alınmış cümleleri inceleyerek sorulara yanıt vermeleri istenmiştir.

Dilbilgisi Alıştırmaları-Yorumlama Görevleri (Interpretation Task):

Dilbilgisel kuralların içselleştirilmesi amacıyla özel olarak düzenlenen ve üç aşamada gerçekleştirilen Yorumlama Görevleri kullanılmıştır.

1. *Etkinlik (Interpretation Task 1)*: Dilbilgisel biçimin anlamına odaklanılması amaçlanan bu etkinlikte, resimler kullanılmıştır. Öğrencilerden dinleme anında Sally Smith adlı kişinin eylemlerini anlatan resimleri işaretlemeleri istenmiştir.

2. *Etkinlik (Interpretation Task 2)*: Hedef biçimin biçimsel ve anlamsal özelliklerine odaklanmayı öngören bu etkinlikte, öğrencilerden meslek-kişi eşleştirmesini yapmaları istenmiştir. Ancak öncelikle öğrencilerin her kişiye yönelik özellikleri okuyarak eksik bilgiyi verilen seçeneklerden tamamlamaları istenmiştir.

3. *Dilbilgisi Değerlendirme Testi (3. Task-Grammatical Judgment Test)*: Bu etkinlikte, öğrencilere Fiona'nın Jack'e yazdığı mektubu okuyup hatalarını düzeltme görevi verilmiştir. Öğrencilerden dilbilgisel açıdan doğru olmadığını belirttikleri cümlelerin doğrusunu seçenekler arasından seçmeleri de istenmiştir.

Okuma Becerisi (Reading):

Okuma öncesi etkinlikte, öğrencilerden soruları yanıtlayarak resimdeki kişilerle ilgili tahminde bulunmaları istenmiştir. Okuma anı etkinliğinde öğrencilerden metni okuduktan sonra cümlelerin doğruluğunu belirtmeleri istenmiştir. İkinci olarak ise metni tekrar okurken zaman zarflarını uygun cümlelere yerleştirmeleri istenmiştir. Okuma sonrası etkinliğinde ise, öncelikle metinde anlatılan olayın sonunu tahmin etmeleri istenmiş, ardından dinleyerek olayın sonunu söylemeleri belirtilmiştir.

Dinleme Becerisi (Listening):

Hedef biçimi içeren metnin dinlenerek anlaşılması ve yorumlanması hedefine yönelik gerçekleştirilen dinleme etkinliğinde, metin olarak şarkı seçilmiştir. Dinleme öncesi etkinliğinde öğrencilere U2 adlı grubun fotoğrafı gösterilerek metnin bir şarkı olduğu sezdirilmiştir. Dinleme anı ilk etkinliğinde şarkıda neyin/kimin arandığı sorusuna görselleri işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin anlama odaklanmaları sağlanmıştır. Dinleme anı ikinci etkinlikte öğrencilerden şarkıyı dinlerken çoktan seçmeli testi yapmaları istenmiştir. Testteki maddeler hedef biçimi içerdiği için, anlama ve biçime odaklanmanın eş zamanlı gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Dinleme anı son etkinlikte ise öğrencilere şarkının yazılı olduğu fotokopi dağıtılmış ve şarkıyı dinlerken fiillerin uygun şekillerini yazmaları istenmiştir. Böylece hedef biçimle ilgili biçimsel odaklanma sağlanmıştır. Dinleme sonrası etkinliğinde ise şarkıda anlatılan temaya ilişkin deneyimleri sorulmuştur.

Yazma Becerisi (Writing):

Hedef biçimin yazılı üretimde kullanılmasının amaçlandığı bu etkinlikte, günlük işler teması işlenmiştir. Yazma öncesi etkinliğinde, öğrencilerden verilen resimleri ve söz öbeklerini inceleyerek, Tessa'nın günlük işler listesindeki hangi işleri yaptığını ve yapmadığını işaretleyerek göstermeleri istenmiştir. Yazma anı etkinliğinde ise, öğrencilere Tessa'nın yapmış olduğu işleri yazarak belirtmeleri yönergesi verilmiştir. Yönergede hedef biçim kullanılarak, öğrencilere hedef biçimi kullanma zorunlulukları yansıtılmış ve böylece kontrollü üretiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Yazma sonrası etkinliğinde ise, öğrencilerin günlük işler konusundaki duygu ve düşüncelerini açıklamalarına yönelik sorular sorulmuştur.

Konuşma Becerisi (Speaking):

Hedef biçimin serbest üretiminin amaçlandığı konuşma etkinliğinde, deneyimler teması ele alınmıştır. Yazma öncesi etkinliğinde, öğrencilerden verilen resimlerle söz öbeklerini eşleştirmeler istenmiştir. Konuşma anı etkinliğinde ise, öğrencilerden sınıf içerisinde dolaşarak arkadaşlarına verilen söz öbekleri kapsamında deneyimlerini sormaları ve yanıtları not etmeleri istenmiştir. Konuşma sonrası etkinlikte ise, tümleşik beceri öğretimi kapsamında konuşma etkinliği yazma görevi ile sonlandırılmıştır. Öğrencilerin sözlü anket ile elde ettikleri bilgileri yazılı rapora dönüştürmeleri görevi verilmiştir. Bu etkinliklerde hedef biçimi gösteren örnek verilmediği için serbest üretim hedeflenmiştir.

Tablo 7. İkinci Hedef Biçime İlişkin Öğretim Modelinde Öngörülen Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları

Araçlar Stratejiler	Başarı Testi	Analitik Ölçme Anahtarı
Başarı değerlendirmeleri	X	X
Ölçme Değerlendirme Araçları		
Başarı Testi	Öğretim süreci sonunda ulaşılan yeterliği belirlemek için hazırlanmış yazılı sınavdır.	
Analitik Ölçme Anahtarı	Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla başarı testi içinde yer alan yazma bölümünün puanlanması amacıyla geliştirilmiş puanlama anahtarıdır.	
Ölçme Değerlendirme Stratejileri		
Başarı Testi	Hedef biçimin dilbilgisel özelliklerinin yanı sıra anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin ölçümü de hedeflendiği için başarı testi dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmuştur.	

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Tasarlanan öğretim modeli, öğretimin etkililiğine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme yapılmasını da kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretim modeli kapsamındaki ölçme değerlendirme stratejileri ve araçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Deney grubunda bu şekilde gerçekleştirilen öğretim modelinin şekilsel görünümü Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubunda İkinci Hedef Biçimin Öğretildiği Modelin Şekilsel Görünümü

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika
Öğretim Süreci	1) Güdüleme ve dikkat çekme 2) Hedef yapının sunumu 3) Dilbilgisel kuralların açıklanması 4) Dilbilgisi alıştırmalarının yapılması 5) Okuma becerisine yönelik etkinlik 6) Dinleme becerisine yönelik etkinlik 7) Yazma becerisine yönelik etkinlik 8) Konuşma becerisine yönelik etkinlik	10 dakika 30 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 40 dakika 80 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika

3.3.2. Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Öğretim Süreci

Kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim süreci, ders kitabında hedef biçimlerin yer aldığı ünitelerden oluşmaktadır. Bu öğretim sürecinde, becerilerin geliştirilmesi bağlamında dilbilgisel yapıların sunumu söz konusudur. Bu bağlamda kontrol grubunda sadece ders kitabında önerilen öğretim sürecine bağlı kalınmış, ünitelerdeki etkinliklerin sırası takip edilmiş ve ek araç gereç kullanılmamıştır. Bu bağlamda birinci ve ikinci hedef biçime yönelik ünitelerin tanımı şu şekildedir:

3.3.2.1. Ders Kitabında Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Süreçleri

Kontrol grubunda birinci hedef biçime yönelik olarak gerçekleştirilen öğretim süreci, ders kitabındaki iki üniteye ilişkindir (bkz. Ek L). Birinci hedef biçimin ele alındığı ilk ünite olan 4. üniteye yönelik öğretim süreçleri aşağıda betimlenmiştir:

Konu: 4. Ünite

Tema: Rüyalarda (Dreams)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 4. ünitenin ilk sayfasında, ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir:

- Şaşkınlık belirtir,

- Geçmişte meydana gelen olaylar ve durumlar hakkında konuşur,
- Basit betimlemeler yapar ve bu betimlemeleri anlar,
- Geçmişteki yetenekleri/yeteneksizlikleri ifade eder.

İçerik: 4. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- Görselleri betimleme
- Rüyaların anlamlarına ilişkin bir okuma parçası
- Bir ailede geçen diyalog (dinleme)
- Konuşma balonları
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (Geleneksel dilbilgisi öğretimi)
- Rüya anlatma görevi ve yardımcı dil kutusu
- Hayalini yazma görevi ve örnekler ile yardımcı dil kutusu

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında, kullanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak ünitenin incelenmesi sonucunda, Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde eşleştirme, soru-cevap, ikili çalışma gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot):

Amaç, daha önce öğrenilmiş bilginin gözden geçirilmesidir. Öğrencilerden, önce sayfadaki görselleri incelemeleri ve sonra da kitabı kapatarak hatırladıklarını arkadaşlarına anlatmaları istenmiştir.

Okuma (Reading Spot):

Ünitede okuma etkinliği okuma öncesi, anı ve sonrası şeklinde 3 aşamadan oluşmaktadır. Okuma metni; rüyaların anlamlarının verildiği bir metindir. Bu metinde hedef biçimi içeren cümle olmaması dikkat çeken bir unsurdur. Bu bağlamda okuma etkinliğinin ünitenin temasına yönelik olduğu anlaşılmıştır. Okuma öncesi etkinliğinde amaç, öğrencilerin okuyacakları metne zihinsel olarak hazırlanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerden rüyaların anlamları konusunda sorulan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Okuma sırası ilk etkinliğinde amaç, öğrencilerin metni genel bir bakış açısıyla okumalarını sağlamaktır. Öğrencilerden rüya anlamları sözlüğünün neden yazıldığına yönelik soruya cevap vermeleri istenmiştir. Bu sorunun, okuma anlama becerisinden çok, düşünme ve konuşma becerilerine yönelik olduğu düşünülmektedir. Okuma sırası ikinci etkinliğinde, öğrencilerden ifade edilen rüyaları anlamlarını gösteren resimlerle eşleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin ayrıntılı okuma yapmalarının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Okuma sonrası etkinliğinde amaç; öğrencilerin ünite temasına yönelik düşüncelerinin ifade edilmesidir. Bu etkinlikte öğrencilere resimdeki eşya veya hayvanları rüyada görmenin ne anlama gelebileceği sorulmuştur. Öğrencilerin okudukları metinden hareketle tahmin etmeleri amaçlanmıştır.

Dinleme (Listening Spot):

Dinleme becerisine yönelik etkinlik; dinleme öncesi, anı ve sonrası şeklinde aşamalandırılmıştır. Bu etkinlikte bir ailenin kahvaltı yaptığını gösteren bir resim verilmiştir ve dinleme metni ailenin kahvaltı esnasındaki diyalogudur. Bu diyalogda hedef biçimi içeren dört cümle yer almaktadır. Dinleme öncesi etkinliğinde amaç,

öğrencilerin dinleme için hazır olmalarını sağlamaktır. Öğrencilerden resme bakarak dinleme metninin türü ve içeriği açısından tahminde bulunmaları istenmiştir. Dinleme anındaki ilk etkinliğin amacı, öğrencilerin metni genel bir bakış açısıyla anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerden dinleme öncesi etkinliğinde yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. İkinci etkinliğin amacı öğrencilerin metni ayrıntılı olarak anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerden diyalogu gerçekleştiren kişilerin rüyalarında gördükleri eşya veya hayvanları resimler arasından seçmeleri istenmiştir. Dinleme sonrası etkinliğinde öğrencilerden resimde gösterilen kişinin gerçek yaşamı ile rüyasında gördüğü yaşamı karşılaştırmaları istenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dinledikleri metne dayanarak yorum yapabilmeleri amaçlanmıştır.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight):

Dilbilgisi öğretiminin ilk aşaması olan bu bölümün amacı, öğrencilerin dilbilgisi yapısını kavramalarını sağlamaktır. Bu bölümde dinleme metninden alınmış bir cümle sunulmuş ve cümledeki dilbilgisel özelliklere yönelik sorular sorulmuştur. Dolayısıyla bu etkinlikte bilinç uyandırma tekniğinin kullanımı söz konusudur.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot):

Dilbilgisi öğretiminin ikinci aşaması olan bu bölümde, öğrencilerin dilbilgisi yapısına ilişkin özellikleri öğrenmeleri amacıyla, dilbilgisi yapısının biçimsel ve işlevsel özellikleri tablo ile gösterilmiştir.

Dilbilgisi Alıştırılmaları (Check Spot):

Dilbilgisi öğretiminin son aşaması olan bu bölümde, dilbilgisi alıştırmaları sunulur. Bu bölümün amacı, öğrencilerin dilbilgisel yapıya ilişkin biçimsel özellikleri uygulamalarını sağlamaktır. Bu bölümde alıştırmaların çok az olması dikkat çeken bir unsurdur. Bu ünite kapsamında öğrencilerden iki cümlede hedef biçimin doğru kullanımını seçenekler arasından seçmeleri istenmiştir.

Konuşma (Speaking Spot):

Öğrencilerin konuşma etkinliği bağlamında, dilsel üretimde bulunmalarının amaçlandığı konuşma becerisi etkinliğidir. Bu ünite öğrencilerden her bir diyaloga uygun başlığı seçmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte, genel konuşma becerileri kapsamında dilsel ifadelerin kullanımı söz konusudur; dolayısıyla hedef biçime yönelik bir amaç benimsenmemiştir. Ardından öğrencilerden arkadaşlarına gördükleri bir rüyayı anlatmaları istenmiştir. Bu etkinlikte örnek diyalog ve söz öbeklerinin sunulması ile hedef biçimin kullanılmasının gerekliliği gösterilmiştir. Dolayısıyla kontrollü konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Yazma (Writing Spot):

Bu bölüm, öğrencilerin yazılı üretimde bulunmalarının amaçlandığı etkinliktir. Bu ünite kapsamında, öğrencilerden gözlerini kapayarak, öğretmenin verdiği yönergelere göre hayal kurmaları istenmiştir. Ardından kurdukları hayali yazmaları istenmiştir. Ayrıca örnek bir hayal ve söz öbekleri sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin kontrollü yazma etkinliğini gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 4. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı, hedef biçime yönelik öğretim tamamlanınca uygulanmıştır.

Kontrol grubunda 4. üniteye ilişkin öğretim süreci tamamlandıktan sonra 5. ünite hedef biçimi ele almadığı için yapılmamıştır. Birinci hedef biçimin ele alındığı diğer bir ünite olan 6. üniteye yönelik öğretim süreci şöyle betimlenmiştir:

Konu: 6. Ünite

Tema: Hikayeler/Çalınan Kolyenin Hikayesi (Stories/The Story of Stole Necklace)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 6. ünitenin ilk sayfasında, ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir.

- Gerçek bilgiyi araştırır ve belirtir,
- Geçmişte meydana gelen olaylar ve durumlar hakkında konuşur,
- Basit betimlemeler yapar ve bu betimlemeleri anlar,
- Geçmişteki yetenekleri/yeteneksizlikleri ifade eder.

İçerik: 6. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- Sözcük çalışması
- Kısa bir öykünün anlatıldığı okuma metni
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (Geleneksel dilbilgisi öğretimi)
- Kısa bir öykünün seslendirildiği dinleme metni
- Görsellerden yardım alarak görüşme yapma görevi

- Sonuç-rapor yazma görevi

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında, kullanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak ünitenin incelenmesi sonucunda, Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde eşleştirme, soru-cevap, ikili çalışma gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda, gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot):

Öğrencilerin ders için güdülenmesinin amaçlandığı bu bölümde, öğrencilerden sorulan soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin soruya yanıt verirken hedef biçimi kullanmalarının gerekli olması dikkat çeken bir unsurdur.

Okuma (Reading Spot):

Okuma becerisinin geliştirilmesi amacını taşıyan bu bölüm, okuma öncesi, anı ve sonrası etkinliklerinden oluşmaktadır. Ünite teması kapsamında, detektif öyküsü okuma metnini oluşturmaktadır. Okuma metninde hedef biçimi içeren sadece iki cümlenin olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin metne zihinsel olarak hazırlanmaları amacıyla geliştirildiği açıklanan okuma öncesi etkinliğinde, öğrencilerden sözcükleri zıt anlam kategorisine göre eşleştirmeleri istenmiştir. Okuma anı ilk etkinliğinde, öğrencilerden metni okuyarak ana karakteri bulmaları istenmiştir. Bu etkinliğin genel bakış açısı ile metni anlama amacına yönelik olduğu düşünülmektedir. Okuma anı ikinci etkinliğinde, öğrencilerden zamirlerin gönderimlerini metinden bulmaları

istenmiştir. Bu etkinliğin metnin ayrıntılı okunarak anlaşılması amacı taşıdığı; ancak söz konusu hedef biçime yönelik bir amaca yer vermediği anlaşılmıştır. Üçüncü etkinlikte öğrencilerden hırsızlık olayını yapan kişiye yönelik tahminde bulunmaları istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden metne göre kişilerin hırsızlık olayını gerçekleştirme olasılıklarını nedenleri ile destekleyerek açıklamaları istenmiştir. Öğretmen kitabında okuma sonrası etkinliğinde amacın; öğrencilerin okudukları metne dayanarak yeni öğrendikleri ifadeleri kullanmalarını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Bu ünite kapsamında yer alan okuma sonrası etkinliğinde öğrencilere hırsızlık suçlaması ile karşı karşıya kalmaları durumunda suçsuz olduklarını kanıtlamak için neler yapacakları sorusu yöneltilmiştir. Dolayısıyla; öğrencilerin düşüncelerini ifade etme becerisinin amaçlandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin dili kullanma becerisinin geliştirilmesi amaçlandığı düşünülmektedir.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight):

Öğrencilerden, okuma metninden alınmış iki cümleyi incelemeleri ve farklı renklerle yazılmış fiillere dikkat etmeleri istenmiştir. Fiillerin kullanımları ile ilgili sorular sorulmuştur; dolayısıyla bilinç uyandırma yöntemi kullanılmıştır.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot):

Dilbilgisi yapısına yönelik biçimsel ve işlevsel özellikler tablo aracılığıyla sunulmuştur ve öğrencilerden tabloyu incelemeleri istenmiştir. Böylece dilbilgisel yapıya yönelik biçimsel ve işlevsel özelliklerin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot):

Bu bölümde öğrencilerden, dört cümleyi verilen resme göre uygun şekilde tamamlamaları istenmiştir. Böylece dilbilgisel yapıya ilişkin biçimsel özelliklerin geleneksel dilbilgisi alıştırmaları yardımıyla aktarılması amaçlanmıştır.

Dinleme (Listening Spot):

Okuma metninde anlatılan olayın devamının ele alındığı dinleme metninde, hedef biçimi içeren iki cümle yer almaktadır. Dinleme öncesi etkinliğinde, hırsızlık olayını kimin yaptığına yönelik sorudaki eksik bilgileri, öğrencilerin tahminleri doğrultusunda tamamlamaları istenmiştir. Dinleme anındaki ilk etkinlikte, öğrencilerden dinleme öncesi etkinliğinde yaptıkları tahminlerin doğruluğunu belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla dinlenen metni genel anlamda anlama amacı güdülmüştür. İkinci etkinlikte ise öğrencilerden, Jim adlı kişinin sorduğu soruların yanıtlarını, dinleme sırasında yazmaları istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikte metnin ayrıntılı bir şekilde dinlenmesinin ve anlaşılmasının amaçlandığı görülmüştür. Dinleme sonrası etkinliğinde, öğrencilerden dinledikleri metne göre kişilerin yapıp yapamadıkları işleri belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda verilen yönerge ve örnekler aracılığıyla farklı bir dilbilgisel yapının (could) kullanımı işaretlenmektedir.

Konuşma ve Yazma (Speaking&Writing Spot):

Bu ünite, konuşma ve yazma becerileri bir bölüm altında birleştirilerek tümleşik beceri öğretimi yolu gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilerden, resimde anlatılan suç olayı ile ilgili diyalog canlandırmaları istenmiştir. Detektif ile şüpheli arasında gerçekleşmesi öngörülen diyalog esnasında kullanılması amacıyla örnek söz öbekleri

sunulmuştur. Ayrıca detektif rolündeki öğrencilerin, şüphelinin verdiği yanıtlara yönelik not tutması istenmiştir. Bu etkinliğin ardından öğrencilerden detektifin notlarına göre suça yönelik bir rapor yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda örnek söz öbekleri arasında hedef biçimin olması, kontrollü yazma becerisinin amaçlandığını göstermektedir.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 6. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır. Ancak araştırma kapsamında birinci hedef biçime yönelik öğretim süreci kontrol grubunda bu ünitenin tamamlanması ile sonlandığı için; araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı kontrol grubunda da uygulanmıştır. Birinci hedef biçime yönelik olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin özet görünümü şu şekildedir:

Tablo 9. Kontrol Grubunda Birinci Hedef Biçimin Öğretim Sürecinin Şekilsel Görünümü

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
Öğretim Süreci	4. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
	6. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika

3.3.2.2. Ders Kitabında İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Süreçleri

Kontrol grubunda, ders kitabında ikinci hedef biçimin ele alındığı üç üniteye ilişkin öğretim süreci (bkz. Ek M) gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim süreci; aynı eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. İkinci hedef biçimin ele alındığı ilk ünite olan 7. Üniteye yönelik öğretim süreçleri aşağıda betimlenmiştir.

Konu: 7. Ünite

Tema: Kişisel Deneyimler-Yerler (Personal Experiences-Places)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 7. ünitenin ilk sayfasında ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir:

- Kişisel deneyimler hakkında konuşur,
- Kişisel deneyimlerle ilgili soru sorar ve cevap verir.

İçerik: 7. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- İngilizcedeki zamanları gösteren çizelge
- Konuşma balonları
- Dergide yayınlanmış bir röportajın kullanıldığı okuma metni
- Ana fikri ve destekleyici fikirleri bulma çalışması
- Sözcük tahmini çalışması
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (Zincirleme) sırasında haritadan yararlanma
- Günlükten bir bölüm içeren dinleme metni

- Tekrar etmeye yönelik sesletim çalışması
- Özdeyişle ilgili düşüncelerin açıklanmasını öngören fikir çalışması
- Röportaj görevi
- Röportaj görevi için kavram haritası oluşturma
- Röportajla elde edilen bilgileri makale şeklinde yazma ve şarkı dinleme

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında temel alınan yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesiyle, Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde eşleştirme, soru-yanıt, ikili çalışma, bilgi boşluğu, beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot) :

Öğrencilerden verilen cümleleri zaman çizelgeleri ile eşleştirmeleri istenmiştir. Bu bölümde öğrencilerin, İngilizcede var olan zamanlara yönelik bilgileri yoklanmıştır. Dolayısıyla öğrencilere yeni bir zaman öğrenecekleri sezdirilmiştir.

Okuma (Reading Spot):

Okuma metninde, günlükten alıntı yapıldığı belirtilmiştir. Günlükteki metnin ise bir dergi röportajı olduğu açıklanmıştır. Metin, bir kişinin gerçekleştirdiği rekor deneme eylemi ile ilgilidir. Bu kişinin deneyimlerini ve başarılarını anlatmaktadır. Okuma metni incelendiğinde hedef biçimi içeren beş cümle olduğu görülmüştür. Okuma öncesi etkinliğinde, öğrencilere günlük tutup tutmadıkları sorusu yöneltilmiştir.

Okuma anı ilk etkinlikte, öğrencilerden metni okuyarak ne anlatıldığını belirtmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte ise, metinden alınan dört cümleden hangisinin ana fikir, hangilerinin desteleyici fikirler oluşunu belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda hedef biçimin anlaşılması amacıyla çok, ana fikri bulma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üçüncü etkinlikte ise, öğrencilerden parçadan alınan sözcüklerin anlamlarını seçenekler arasından seçmeleri istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinliğin hedef biçimle ilgili olmadığı, sözcük çalışması ile ilgili olduğu anlaşılmıştır.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight):

Öğrencilerden, okuma metninden alınmış cümleleri inceleyerek sorulan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Dolayısıyla bilinç uyandırma yöntemi kullanılmıştır.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 1):

Hedef biçime yönelik biçimsel ve işlevsel kurallar, tablo aracılığıyla sunulmuş ve öğrencilerden bu kuralları incelemeleri istenmiştir.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 1):

Türkiye haritası ve örnek diyalog yardımıyla, öğrencilerin deneyimleri hakkında sorular istenmiştir. Deneyimlerin sadece Türkiye haritası ile sorulması; aynı sorunun kullanılmasını ve sadece il adının değiştirilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla örgü alıştırmalarının kullanıldığı anlaşılmıştır.

Dinleme (Listening Spot):

Dinleme metni, iki kişi arasında geçen diyalogdur. Bu kişiler, teyzelerinin gnlgn okuyarak, onun yurt dışı deneyimleri hakkında konuşmaktadır. Dinleme ncesi etkinliğinde, öğrencilere yurt dışına gidip gitmedikleri sorulmuş ve metne yönelik tahminde bulunmaları istenmiştir. Dinleme anı etkinliğinde ilk olarak, öğrencilerin tahminlerinin doğruluğu araştırılmıştır. İkinci olarak; öğrencilerden tabloda eksik bilgileri tamamlamaları istenmiştir. Tablo, dinleme metninde konuşan üç kişinin yurt dışı deneyimleri hakkında bilgiler içermektedir. Dolayısıyla bir çeşit bilgi boşluğu etkinliği gerçekleştirilmiştir. Dinleme sonrası etkinliğinde ise, öğrencilerden sözcükleri anlamları ile eşleştirmeleri istendiği için sözcük becerisi hedeflenmiştir.

Ses alışması (Sound Spot):

Öğrencilerden, dört sözcüğün nasıl sesletildiğini dinleyerek yinelemeleri istenmiştir.

Fikir alışması (Idea Spot):

Dinleme metninde geçen bir deyiş sunularak bu deyişin ne ifade ettiği sorulmuştur.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat ekme (Spotlight 2):

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 2):

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 2):

Bu nitede ikinci bir hedef biçim ele alındığı için, ünite kapsamında ikinci bir dilbilgisi ğretimi süreci yer almaktadır. Ancak bu hedef biçim, araştırma kapsamında olmadığı için, bu bölümler yapılmamıştır.

Konuşma ve Yazma (Speaking & Writing Spot):

Bu bölümde önce, öğrencilerden kavram haritasını ve örnek soruları inceleyerek röportaj gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik bağlamında kullanılacak söz öbekleri sağlanmıştır. Sonrasında, öğrencilerden gerçekleştirdikleri röportajı dergide yayınlanmak üzere yazıya aktarmaları istenmiştir.

Şarkı (Melody Spot) :

Bu bölümde öğrencilerden şarkıyı dinlemeleri istenmiştir. Şarkıda hedef yapıyı içeren cümlelerin yer alması dikkat çeken bir unsurdur.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 7. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır.

Kontrol grubunda ikinci hedef biçime yönelik 8.ünitenin tanımı ve betimlemesi şu şekildedir:

Konu: 8. Ünite

Tema: Ailede İşbirliği-Günlük İşler (Coopeation in the Family-Runing Errands)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 8. ünitenin ilk sayfasında ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir:

- Son zamanlarda olan olaylar hakkında konuşur,
- İnsanlardan bir şey yapmasını ister veya emreder,
- Mazeret belirtir ve özür diler,
- Reddeder.

İçerik: 8. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- Görsellerle ilgili diyalog oluşturma
- Kişisel diyalogların oluşturduğu dinleme metni
- Sözcük eşleştirme çalışması
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (cümle tamamlama)
- Kişisel diyaloglardan oluşan okuma metni
- Sözcük çalışmasıyla söz öbekleri oluşturma
- Kavram haritası şeklinde yapılacaklar listesi hazırlama
- Rol yapma görevi
- Günlük yazma

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında temel alınan yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak ünitenin incelenmesi sonucunda, Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde, diyalog, bilgi boşluğu, eşleştirme, soru-yanıt, ikili çalışma, beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot):

Öğrencilerden, resimlerden yararlanarak deneyimleri konusunda birbirlerine soru yönelmeleri ve yanıtlamaları istenmiştir.

Dinleme (Listening Spot):

Dinleme metni, bir ailenin yapılacak işler konusunda gerçekleştirdikleri diyalogu içermektedir. Dinleme öncesi etkinliğinde, resimlerde gösterilen ev işlerini söz öbekleri ile eşleştirmeleri istenmiştir. Böylece sözcük çalışması gerçekleştirilmiştir. Dinleme anı etkinliklerinin ilkinde, diyalogda konuşan kişilerden biri olan Tessa'nın günlük işler konusunda ne hissettiği sorulmuştur. Böylece öğrencilerin metni genel anlamda dinleyerek anlamaları amaçlanmıştır. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerden diyaloga göre ev işlerinden hangisini kimin yaptığını işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikte ayrıntılı dinleme amaçlanmıştır. Dinleme sonrası ilk etkinlikte, öğrencilere sözcükleri anlamları ile eşleştirmeleri görevi verilmiştir. Dolayısıyla bu etkinlik sözcük çalışması kapsamındadır. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerden yapılacak işleri listelemeleri ve arkadaşlarına bu konuda yönerge vermeleri istenmiştir. Dolayısıyla dinleme sonrasında hedef biçimi kapsayıcı bir etkinlik yapılmadığı anlaşılmıştır.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight 1):

Bu ünite kapsamında dilbilgisi öğretiminde, hedef biçimin beraber kullanıldığı zaman zarflarının öğretimi söz konusudur. İlk bölümde *recently* ve *lately* zarfları ele alınmıştır. Öğrencilerden dinleme metninden alınmış iki cümleyi incelemeleri ve söz konusu zarfların biçimsel özelliklerine yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 1):

Bu bölümde öğrencilere iki zarfın kullanımsal özellikleri konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 1):

Öğrencilerden konuşma balonlarındaki iki cümleyi *lately* ve *recently* zarfları ile tamamlamaları istenmiştir.

Okuma (Reading Spot):

Okuma metni, bir parti sırasında gençlerin yapılması gereken işler konusundaki konuşmalarından oluşan diyaloglar şeklindedir. Bu bağlamda okuma öncesi etkinliğinde, öğrencilere partiler konusundaki fikirlerini açıklamalarını sağlayan sorular sorulmuştur. Okuma anı ilk etkinliğinde, öğrencilerden diyalogların gerçekleştirildiği yer ve konu hakkında sorulan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Böylece genel hatları ile okuma ve anlama çalışması gerçekleştirilmiştir. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerden metni okurken, diyaloglardaki boşluklara verilen cümleleri yerleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin anlam üzerinde yoğunlaşmaları sağlanarak ayrıntılı okuma-anlama çalışması yapılmıştır. Okuma sonrası etkinliğinde, öğrencilerden rol kartları yardımıyla diyalog yapmaları istenmiştir.

Sözcük Çalışması (Word Spot):

Öğrencilerden çeşitli fiillerle (get, make, do, take, tidy) söz öbeği oluşturarak, ev işlerini betimleyen sözcükleri kavram haritasına yazmaları istenmiştir.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight 2):

Hedef biçimle ilgili zaman zarflarının öğretildiği ikinci dilbilgisi bölümünde, öğrencilerden okuma metninden alınmış cümleleri incelemeleri ve *yet* ve *already* zarflarının biçimsel özelliklerine yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 2):

Söz konusu zarfların kullanımı örneklendirilmiş ve kullanım işlevi sunulmuştur.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 2):

Öğrencilerden zaman zarflarını diyaloglara yerleştirmeleri istemiştir. Her bir zarf için aynı renkte boşluk bırakılarak öğrencilere kolaylık sağlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin, biçimsel kurallara dikkat etmeden, etkinliği gerçekleştirme olasılığı olduğu anlaşılmıştır.

Konuşma (Speaking Spot):

Öğrencilerden öncelikle, yapılacaklar listesi adı altındaki kavram haritasında eksik bilgileri tamamlamaları istenmiştir. Ardından öğrencilere, dil kutusundaki söz öbeklerini kullanarak rol kartlarına göre diyalog yapma görevi verilmiştir.

Yazma (Writing Spot):

Öğrencilere duygularını ifade edebilmeleri için günlük yazma görevi verilmiştir. Öğrencilere, Tessa'nın yapılacak işler listesindeki sorumluluklarını yerine getirmediği için nasıl hissettiği konusunda, Tessa kimliğine girerek günlük yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte hedef biçimin kullanılması gerekliliği anlaşılmaktadır. Ayrıca örnekler ve söz öbekleri arasında hedef biçimin gösterilmesi, kontrollü yazma etkinliğinin amaçlandığını göstermektedir.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 8. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır.

Kontrol grubunda ikinci hedef biçime yönelik 9. Ünitenin tanımı ve betimlemesi şu şekildedir:

Konu: 9. Ünite

Tema: Başarı Hikayeleri-Yaşayan Bilimadamı (Success Stories-A Living Scientist)

Süre: 8 ders saati

Amaçlar: Ders kitabında üniteye ilişkin amaçlara yer verilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları: Ders kitabında 9. ünitenin ilk sayfasında ünite sonunda öğrencilerin yapabilecekleri şu şekilde listelenmiştir:

- Gerçek bilgiyi araştırır ve açıklar,
- Eğitim durumu, nitelikleri ve becerileri betimler,
- Başarılar hakkında konuşur.

İçerik: 9. üniteyi oluşturan içerik kısaca şu şekilde listelenmiştir:

- Görsellerle ilgili diyalog oluşturma
- Bilgilendirici dinleme metni
- Taslak halinde özgeçmiş yazma
- Sözcük çalışması
- Dilbilgisi yapısına yönelik sorular ve tablo şeklinde kural açıklaması
- Dilbilgisi alıştırmaları (cümle tamamlama)
- Bilgilendirici okuma metni
- Ana fikri ve destekleyici fikirleri bulma
- Verilen rolle ilgili röportaj yapma
- Röportaj sonucunda elde edilen bilgilerle makale yazma

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Ders kitabında temel alınan yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak ünitenin incelenmesi sonucunda,

Oluşturmacı Yaklaşım ve Beceri Oluşturma Kuramı çerçevesinde soru-yanıt, bilgi boşluğu, seçici dinleme, rol yapma, ikili çalışma, serbest yazma gibi tekniklerin kullanıldığı anlaşılmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında ünite kapsamında uygulanacak olan eğitim stratejileri ve araçları konusunda bilgi verilmemiştir. Ünitenin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen etkinliklerin tanımı ve betimlemesi yapılmıştır:

Tekrar (Re-Spot):

Bu bölümde öğrencilere yöneltilen “başarı nedir?” sorusu ile temaya dikkat çekilmiştir. Ardından hedef biçimi içeren bir soru ile hem hedef biçim hatırlatılmış hem de konuya dikkat çekilmiştir.

Dinleme (Listening Spot):

Dinleme öncesi etkinliklerinin ilkinde, öğrencilerden başarının tanımını seçenekler arasından işaretlemeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden, başarının tanımını kendi fikirleri ile söylemeleri istenmiştir. Dinleme öncesi ikinci etkinlikte, öğrencilerden bilim adamları ile çalışma alanlarını eşleştirmeleri ve hangi bilim adamı ile ilgili metin dinleyecekleri konusunda tahminde bulunmaları istenmiştir. Dinleme anındaki ilk etkinlikte, öğrencilerden dinleme öncesinde yaptıkları tahminlerinin doğruluğunu belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla genel anlamda dinleme etkinliği yapılmıştır. İkinci etkinlikte ise, öğrencilerden bilim adamı ile ilgili tabloyu tamamlamaları istenmiştir. Dolayısıyla bilgi boşluğu etkinliği kapsamında seçici dinleme tekniği uygulanmıştır. Dinleme sonrasında ise, öğrencilerden örnek cümle içerisinde verilen

sözcükleri anlamları ile eşleştirmeleri istenmiştir. Dolayısıyla tema ve dilbilgisi yapısı dışında, sözcük öğretimi etkinliği gerçekleştirildiği anlaşılmıştır.

Dilbilgisi Yapısına Dikkat Çekme (Spotlight 2):

Bu ünite kapsamında hedef biçimle ilgili zaman zarflarının öğretimine devam edilmektedir. Bu ünite de *since* ve *for* zarfları ele alınmıştır. Öğrencilerden dinleme metninden alınmış cümleleri incelemeleri ve söz konusu zarfların biçimsel özelliklerine yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Dilbilgisel Kurallar (Language Spot 2):

Öğrencilerden, tablodaki örnek cümleleri ve verilen açıklamayı incelemeleri istenmiştir. Böylece zarflara yönelik kuralların öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Dilbilgisi Alıştırmaları (Check Spot 2):

Öğrencilerden, cümlelerdeki boşlukları bu iki zarf ile tamamlamaları istenmiştir.

Okuma (Reading Spot):

Okuma metni, duygusal zeka kavramıyla ilgili bilgilendirici bir metindir. Bu bağlamda dinleme öncesi etkinliğinde, öğrencilerin duygusal zeka kavramı ile ilgili ön bilgilerinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Metnin genel olarak anlaşılmasını amaçlayan okuma sırasındaki ilk etkinlikte, öğrencilerden duygusal zeka kavramı konusunda yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte, öğrencilerden dört cümleyi ana fikir ve destekleyici fikirleri şeklinde gruplandırmaları istenmiştir. Son etkinlikte ise, öğrencilerden metni tekrar

okurken, başarı kavramını anlatan cümlelerin altını çizmeleri istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikte öğrencilerin hedef biçime dikkat etmesi amaçlanmıştır. Okuma sonrası etkinliğinde, sözcük becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilerden, dört sözcüğün anlamını, iki seçenek arasından bulmaları istenmiştir.

Konuşma ve Yazma (Speaking&Writing Spot):

Konuşma becerisine yönelik etkinliğin yazma görevi ile sonlandırıldığı bu etkinlikte, öğrencilere rol kartlarına uygun bir şekilde rol yapmaları görevi verilmiştir. Rol kartlarına göre, öğrencilerden birinin bilim adamı, diğerinin ise muhabir olması gerekmektedir. Öğrencilerden diyalog sırasında bilim adamına yönelik bilgi kartını doldurmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerden bilgi kartlarındaki bilgilerden yararlanarak bilim adamına ilişkin dergi yazısı yazmaları istenmiştir.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları: Ders kitabında 9. üniteye yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme aracı yer almamaktadır. Ancak araştırma kapsamında ikinci hedef biçime yönelik öğretim süreci kontrol grubunda bu ünitenin tamamlanması ile sonlandığı için; araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı kontrol grubunda da uygulanmıştır.

İkinci hedef biçime yönelik olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin görünümü şu şekildedir:

Tablo 10. Kontrol Grubunda İkinci Hedef Biçimin Öğretim Sürecinin Şekilsel Görünümü

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
Öğretim Süreci	7. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
	8. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
	9. ünite etkinlikleri	8x40 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması	40 dakika
	Yazma testinin uygulanması	40 dakika

3.4. Veri Çözümleme İşlemleri ve Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlenmesinde, nicel ve nitel veri çözümleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Programın ve ders kitabının incelenmesinden elde edilen veriler, *betimsel çözümleme* tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel çözümlemede bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulması amaçlanmaktadır (Campbell, 1996; Davis, 1995; Seliger ve Shohamy, 1989; Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu bağlamda program ve ders kitabı öncelikle betimlenmiştir (bkz. Ek B ve C). Ardından dilbilgisel biçimlere yönelik öğretim süreçleri; PBOM ilkeleriyle karşılaştırılarak açıklanmıştır. Bu amaçla PBOM ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan ölçüt kullanılmıştır (ayrıntılı bilgi için BÖLÜM IV).

Dilbilgisel biçimlerin öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik olarak öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sırasında not alma tekniği kullanılmış, ardından alınan bu notlar yazıya aktararak düzenlenmiştir (bkz. Ek F). Düzenlenen veriler *içerik çözümlemesi* tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi ile; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır (Campbell, 1996; Silverman, 2000:76-79; Yıldırım ve Şimşek, 1999:162-175). Bu bağlamda görüşme yoluyla elde edilen veriler sınıflandırılarak, öğretim sürecinde dilbilgisel yapıların nasıl ele alındığı açıklanmıştır. Ardından bu bulgular PBOM ilkeleri ile uyumluluğu açısından yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerini yansıtabilmek amacıyla görüşme çizelgelerinden doğrudan alıntılama yapılmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

Araştırma kapsamında geliştirilen modelin etkililiğini değerlendirmek amacıyla öntest ve sontest uygulanmıştır. Bu testlerin puanlanması ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel veri çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Öntestin çözümlenmesinde testi bütün olarak incelemenin yanı sıra, testten elde edilen puanların dağılımları arasındaki farkı görebilmek için dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden elde edilen puanlar da incelenmiştir. Bölümlere ilişkin farkın test türleri açısından dağılımını görebilmek amacıyla; dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerindeki iki ayrı testten elde edilen veriler de ayrı ayrı incelenmiştir. Öntestten

elde edilen verilerin üç grupta çözümlenmesinde ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizinden yararlanılmıştır.

Sontestten elde edilen verilerin çözümlenmesinde de, öntestte olduğu gibi tüm test, bölümler ve alt testlerden elde edilen veriler şeklinde üç tür inceleme ilişkisiz örneklemeler t-testi analizi ile gerçekleştirilmiştir. Ancak sontestten elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle grup içi ve gruplar arası ayırım dikkate alınmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla grup içi inceleme yapılmıştır. Böylece her iki grubun da öğretim sürecinden önceki ve sonraki düzeylerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bunun yanı sıra, gruplar arası incelemede deney grubunun sontest sonuçları ve kontrol grubunun sontest sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Böylece hangi öğretim sürecinin daha etkili olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

Araştırma kapsamında modelin öğrenilmiş bilginin korunmasındaki etkililiğini değerlendirmek amacıyla, sontestten altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinin puanlanması ile elde edilen veriler üzerinde hem grup içi hem de gruplar arası inceleme yapılmıştır. Grup içi incelemede, her iki grup için öntest-sontest-izleme testinden elde edilen veriler Anova analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Böylece, her iki grupta gerçekleştirilen öğretim sürecinin kalıcı olup olmadığı anlaşılmıştır. Gruplar arası incelemede ise deney grubunun test puanları

ortalaması, kontrol grubunun test puanları ortalaması ile karşılaştırılmıştır. Böylece hangi modelle gerçekleştirilen öğretimin daha kalıcı olduğu anlaşılmıştır (ayrıntılı bilgi için bkz. BÖLÜM IV).

Araştırma kapsamında nitel verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulguların sunumunda, betimleyerek ve yorumlayarak ilişkilerin açıklanması yoluna gidilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular ise, araştırma soruları kapsamında sınıflandırılarak ve grafik ve tablo ile desteklenerek açıklanmıştır.

IV. BULGULAR

4.1. İlköğretim Sekizinci Sınıf Düzeyinde Dilbilgisi Öğretimi

Bu çalışmanın amacı gereği PBOM'nin etkililiğini araştırmak için; öncelikle ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisel biçimlerin öğretim sürecinin nasıl biçimlendirildiğinin ve gerçekleştirildiğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle; ilgili öğretim programı ve ders kitabı incelenmiş ve dilbilgisi öğretimi bakımından değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ilgili programı ve ders kitabını ne ölçüde ve nasıl kullandıklarını ve dilbilgisi öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerini anlamak amacıyla, küçük bir örneklem oluşturan dört İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. İngilizce Dersi Öğretim Programında Dilbilgisi Öğretimi

Talim Terbiye Kurulunun 10.02.2006 tarih ve 14 sayılı kararıyla kabul edilen İDÖP'nda, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin "Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek" (TTKB, 2006: 2) amacıyla yapılması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Dolayısıyla programın "öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma

yeteneğini artırmak” (TTKB, 2006: 2) amacıyla süreç odaklı ve öğrenci merkezli yaklaşımların, Beyin Temelli Öğrenme Kuramının ve Çoklu Zeka Kuramının ön planda tutularak hazırlandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte İDÖP’nın incelenmesi konulu çalışmalarda (Sert, 2008; Topkaya ve Küçük, 2009) programın Oluşturmacı Yaklaşımı temel aldığı belirtilmiştir.

Program genel olarak Türk Milli Eğitiminin amaçlarından, dil öğretimi ve programı ile ilgili Türkçe ve İngilizce açıklamalardan, 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfların öğretim programlarından oluşmaktadır. Sınıflara yönelik öğretim programlarında, öğrencilerin yaşlarına göre özellikleri ve öğrenme durumları açıklanarak her sınıf düzeyindeki izlenceler ve etkinlik örnekleri sunulmuştur. Sınıflara yönelik öğretim programları içerisinde sunulan izlencelerde, düzeyin amaçları, ünitelerin temaları ve adları, becerilere göre belirlenen öğrenme çıktıları, ünitelerde amaçlanan işlevler ve yapılması öngörülen görevler yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında sadece 8.sınıfa yönelik öğretim programı ele alınmıştır.

Program öncelikle, amaçlar, içerik, eğitim yöntemleri, eğitim stratejileri ve araçları, ölçme değerlendirme stratejileri ve araçları başlıkları altında ayrıntılı olarak betimlenmiştir (bkz. Ek B). Ardından dilbilgisel biçimleri ele alışı açısından; amaç, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları bakımından incelenmiştir. Bu değerlendirme sürecinde programın dilbilgisel biçimleri ele alışı ile PBOM

arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları sergilemek amacıyla PBOM ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış olan ölçek (bkz. Tablo 11) kullanılmıştır.

Tablo 11. İngilizce Dersi Öğretim Programın PBOM İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Alan	Değerlendirmeye İlişkin Ayrıntılar	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
<i>Amaçlar</i>	İletişimci Yaklaşımın ve Yapısalcı Yaklaşımın özelliklerini taşır.		X	
	Anlamli ve iletişimsel bir bağlamda dilsel biçime odaklanma hedeflenir.			X
	Alındıyla sonuçlanan fark etme düzeyinde farkındalık geliştirilmesi hedeflenir.			X
	(Derin) Öğrenmeyle sonuçlanan anlama düzeyinde farkındalık geliştirilmesi hedeflenir.			X
	Dilsel biçimin beceriler çerçevesinde kullanılması hedeflenir.		X	
	Dilsel biçimle ilgili akıcılığın geliştirilmesi hedeflenir.			X
<i>İçerik</i>	Özgün dil girdisi kullanılır.		X	
	Zenginleştirilmiş Girdi tekniği ile uyumludur.		X	
	Girdi Genişlemesi tekniği ile uyumludur.			X
	Dilsel biçim, anlamli bir bağlamda sunulur.	X		
	Dilsel biçime yönelik beceri öğretimini öngören etkinliklere yer verilir.		X	

Tablo 11- Devam

Alan	Değerlendirmeye ilişkin ayrıntılar	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
Öğretim Süreçleri	Öğretim yoğundur, bir biçime çok kez odaklanılır.			X
	Öğretim süreci; biçimin sunulması, biçimle ilgili dilbilgisel kuralların çalışılması, dilbilgisi alıştırmalarının yapılması ve biçimin beceri öğretimiyle tümleştirilmesi aşamalarından oluşur.			X
	Tümevarımlı veya tümdengelimli bir şekilde dilbilgisi öğretimi yapılır.		X	
	Dilsel biçime ilişkin kuralların öğretiminde, Bilinç Uyandırma Görevleri kullanılır.			X
	Formüleleştirilmiş ifadelere ve kurallara yer verilir.		X	
	Yorumlama Görevleri kullanılır.			X
	Odaklandırılmış İletişimsel Görevler kullanılır.			X
	Biçimin beceriler bağlamında kullanılmasını sağlayan etkinlikler sağlanır.			X
	Biçimin özümsemesi için öğrencilere zaman sağlanır.			X
	Çıktı üretimi için olanak sağlanır.			X
	Kontrollü üretimin yanı sıra serbest üretim için de olanak sağlanır.		X	
	Ölçme ve Değerlendirme	Biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme araçlarını kapsar.		X
Öğrenme süreçlerine uygun araçlar kullanılır.				X
Belirtik veya örtük bir şekilde düzeltici dönüt verilir.		X		
Dönütler olumlu veya olumsuz olabilir.		X		
Öğrencilerin dönüt alma/verme sürecine katılmaları sağlanır.		X		
Hata düzeltimine yer verilir.		X		

Programda öngörülen amaçlar boyutunda yapılan inceleme sonucunda amaçların İletişimci Yaklaşım özelliği taşıdığı, ancak Yapısalıcı Yaklaşım özelliği taşımadığı anlaşılmıştır. Amaçlar arasında okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik amaçların yer almasına rağmen dilbilgisi öğretimine yönelik amaçlara yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle PBOM’nde benimsenen dilbilgisel biçimlere yönelik fark etme düzeyinde ve anlama düzeyinde farkındalık geliştirilmesinin hedeflenmediği anlaşılmıştır. Programda anlamlı bir iletişimin amaçlandığı görülmüş; anlamlı ve iletişimsel bağlamlarda biçime odaklanmanın ve beceriler çerçevesinde dilbilgisel biçimin kullanılmasının hedeflenmediği anlaşılmıştır. Dolayısıyla programın amaçlar boyutunda, dilbilgisel biçimlerin öğretimine yönelik hedeflere yer vermediği düşünülmektedir.

İçerik düzleminde programın çok fazla bilgilendirici olmadığı, sadece ünite temalarına, izlencede yer alması gereken dilbilgisel yapılara ve bağlamlara yer verdiği görülmüştür. Biçimin öğretilmesi konusunda kullanılması gereken yöntem ve teknikler konusunda bir açıklık getirilmemiştir. Program özgün dil girdisi kullanılmasının gerekliliğini öngörürken, dil girdisinin dilsel biçimlerin öğretilmesi ve beceriler çerçevesinde kullanılması gerektiğine yönelik bir öngörüye yer vermemiştir. Ayrıca program, bağlamların oluşturulmasında dilbilgisel biçimlerin öğretilmesi amacıyla özel olarak hazırlanmış özgün dil girdisi içeriğini benimsememiştir. Bu çerçevede programın PBOM’yle, yalnızca iletişimci içerik bakımından örtüştüğü, dilbilgisel biçimlerin öğretilmesi içeriği bakımından örtüşmediği anlaşılmıştır.

Öğretim süreçleri boyutunda programın, öğrencilerin özelliklerine uygun ilke ve stratejilere yer verdiği görülmüştür. Ayrıca programda, beceri öğretimiyle ve iletişim edincinin geliştirilmesiyle ilgili öngörüler de sunulmuştur. Ancak programda dilsel biçimlerin öğretimine ve iletişim amaçlı kullanımına yönelik herhangi bir öngörü yer almamıştır. Öğretim sürecine yönelik ilkeler arasında, biçime odaklanma, bilinç uyandırma tekniklerinin kullanımı, formüleleştirilmiş ifadelere yer verme, yorumlama görevlerinin ve odaklandırılmış iletişimsel görevlerin kullanımı, çıktı üretimi ilkelerine değinilmemiştir. Öğretim sürecinde dilsel biçimin öğretilmesi amacıyla etkinlik çeşitliliği sunulmasına yönelik öngörüler de yer almadığı için, programın PBOM'nin öngördüğü yoğunlukta ve modelle uyumlu bir dilbilgisi öğretiminden yoksun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca programda öngörülen öğretim süreçlerinde, dilbilgisi öğretimine ilişkin herhangi bir ilkeye rastlanmamıştır. Programda hedef dilbilgisel yapılar içerik boyutunda sunulmasına karşın, bu dilbilgisel yapıların öğretimi ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Bu yönüyle programın dilbilgisel biçimlerin öğretimine yönelik süreçlere yer vermediği söylenebilir.

Değerlendirme süreci boyutunda programın, biçimlendirici ve düzey belirleyici araçları öngördüğü açıktır. Ancak değerlendirme araçlarının içeriği ve özellikleri konusunda bilgi verilmemiş, sadece kullanılması gereken araçlar belirlenmiştir. Dolayısıyla değerlendirme işleminde, dilbilgisel yapıların nasıl ele alınacağı ve değerlendirileceği konusunda bilgilendirme yapılmamıştır. Bununla beraber programda, öğrencilere her türlü dönüt sağlamanın gerekliliğinin altı çizilmiştir.

Öz olarak İDÖP'nın değerlendirilmesi sonucunda, programın içeriğinde sınıf düzeyinde öğretilmesi hedeflenen dilbilgisel biçimlerin sunulmasına karşın, bu dilbilgisel biçimlerin öğretim amaçlarına ve öğretim sürecine yönelik öngörülerin yer almadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla programın amaçlar, öğretim süreçleri ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında dilbilgisi öğretimine yer vermediği anlaşılmıştır. Sonuç olarak programda PBOM ilkelerine yer verilmediği belirlenmiştir.

4.1.2. Ders Kitabında Dilbilgisi Öğretimi

Spot On 8 (Kurt ve diğerleri, 2008) adlı kitap, anadili Türkçe olan öğrencilere, İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme sürecinde kullanılmak üzere, Türk yazarlar tarafından hazırlanmıştır. Söz konusu bu kitap, Talim Terbiye Kurulunun 14.02.2008 tarih ve 105 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında öncelikle, söz konusu ders kitabı betimlenmiştir (bkz Ek C). Ardından kitaba yönelik ayrıntılı veri elde etmek amacıyla ders kitabı, alanyazında var olan bir ölçüt (Cunningsworth, 1993) kullanılarak, amaçlar ve yaklaşımlar, düzenleme, dil içeriği, beceriler, konular, yöntembilgisi, öğretmen kitabı ve kullanımsal yönler boyutları ile incelenmiştir (bkz. Ek D). Bu bağlamda ölçütte yer alan sorulara ders kitabından örnekler aracılığıyla yanıt verilmiştir.

Ders kitabının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucunda; ders kitabının öngörülen yaklaşımlarla uyumlu olmayan yönlerinin olduğu belirlenmiştir. Eğitim yöntemi açısından kitabın Oluşturmacı Yaklaşımın özelliklerini barındırdığı belirtilmiştir. Ancak Oluşturmacı Yaklaşım ilkelerine göre ayrıntılı olarak değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Etkinliklerin görsel olarak sunumu ve rol yapma çalışmalarının fazla olması Çoklu Zeka Kuramının özelliklerine tam olarak bağlı kalınmadığını göstermiştir. Ayrıca beynin sağ yarımküresine yönelik etkinliklerin genellikle dinleme ve görüş bildirme şeklinde olması; Beyin Temelli Öğrenme Kuramının ilkeleri ile örtüşmediğini göstermiştir. Her ünite kapsamında sağ beyin yarımküresi baskın öğrencilerin etkin olarak katılabileceği etkinliklere yer verilmemiştir. Kitapta yer verilen sağ beyin yarımküresine yönelik etkinliklerde ise öğrencilerin etkin katılımının gerekli olmadığı anlaşılmıştır.

Öğretim süreçleri açısından ders kitabının tekdüze bir yaklaşım sergilediği anlaşılmıştır. Her ünite de kullanılan beceri etkinlikleri benzer özelliklere sahiptir. Anlamaya yönelik beceriler öncesinde, anında ve sonrasında bir aşamalandırma ile gerçekleştirilmişken, üretime yönelik becerilerde böyle bir aşamalandırma yapılmamış, ünite temasına yönelik görev verme ön planda tutulmuştur. Sonuç olarak; ders kitabının programın öngörülere ile örtüşmeyen yönlerinin olduğu anlaşılmıştır.

Söz konusu ders kitabı ile program arasındaki en önemli uyumsuzluğun, dilbilgisi öğretimi konusunda olduğu anlaşılmıştır. Programda dilbilgisi öğretimine yönelik öngörüler bulunmamasına karşın, ders kitabında üç basamaklı dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ders kitabında dilbilgisi öğretimi; her üniteye anlama becerisine yönelik olarak verilen ilk etkinliğin ardından gelmektedir. Ayrıca dilbilgisi yapılarının sunulduğu örnek cümlelerin, okuma/dinleme metninden alınması, bu metinlerin hedef yapıyı sunma amacı taşıması gerektiğini düşündürmüştür. Ancak metinler incelendiğinde, bu metinlerin hedef biçimi sunma amacından öte, temanın işlenmesine yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca metinlerin hedef biçimi dikkat çekecek oranda içermedikleri de saptamıştır. Dolayısıyla anlamaya yönelik etkinlikte, biçimin örtük sunumunun gerçekleştirildiği ve dilbilgisi öğretimine örtük öğretim ile başladığı anlaşılmıştır.

Bu bağlamda ders kitabı söz konusu programda öngörülme bir süreci işaretlemektedir. Ayrıca; Oluşturmacı Yaklaşım gereğince farklı türde etkinliklerin gerçekleştirilmesini öngören programın aksine; ders kitabında düzenlenen etkinliklerin benzer türde olduğu görülmüştür. Bununla beraber; kitabın içerik ve düzey açısından öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı düşünülmektedir. Özellikle içerdiği kapsamlı söz varlığı açısından, kitabın öğrencilerin düzeyinin üstünde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ders kitabının programda öngörülenleri yansıtmada konusunda yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Ders kitabında dilbilgisi yapılarının öğretimi üç aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte ders kitabında okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik süreçlere de yer verilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı gereğince, ders kitabındaki söz konusu süreçlerde dilbilgisel yapıların nasıl ele alındığının betimlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle; PBOM ilkelerine yönelik olarak hazırlanan ölçüt aracılığıyla, ders kitabının dilbilgisel biçimleri ele alış biçimi amaç, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutlarında incelenmiştir (bkz. Ek E).

Ders kitabının sergilediği amaçlar incelendiğinde; daha çok işlevsel amaçların güdüldüğü görülmüştür. Her ünitenin başında sunulan amaçlar arasında, dilbilgisi yapısına ilişkin bir amacın olması dikkat çeken bir unsurdur. Buna karşın bu amaçların daha çok yapıya yönelik işlevleri yansıttığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla dilbilgisel yapılara yönelik sunulan amaçlar arasında, dilbilgisel yapıların biçimsel özelliklerine veya dilbilgisel kuralların bilinçlendirilmesine ilişkin amaçların bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu durumda, ders kitabının biçime odaklanma amacı taşımadığını, dilbilgisel biçimin beceriler çerçevesinde kullanılmasını hedeflemediğini, hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirilmesini amaçlamadığını söylemek olasıdır. Sonuç olarak kitabın dilbilgisi öğretimine yönelik amaçlara, PBOM'nin öngördüğü oranda ve biçimde yer vermediği anlaşılmıştır.

Ders kitabının içeriği incelendiğinde, her ünite için programda benimsenen temaların işlendiği görülmüştür. Bu temaların işlenişi kapsamında, programda sunulan dilbilgisel yapılara yer verilmiş ve bağlamlar kullanılmıştır. İçeriğin ayrıntılı incelenmesi sonucunda, ders kitabında sunulan içeriğin dilbilgisel yapıların sunumu ve öğretimi için özel olarak hazırlanmadığı, tema kapsamında beceri geliştirmeye ve etkileşimde bulunmaya yönelik olarak hazırlandığı anlaşılmıştır. Dinleme ve okuma metinleri veya diyalogları ile rol kartları çok sık kullanıldığı için, dilbilgisel yapıların ve temaların ele alındığı bağlamların benzer özellikler taşıdığı düşünülmüştür. Ayrıca bu araçların niceliksel olarak hedef biçimi içermediği veya çok az içerdiği saptanmıştır; dolayısıyla bu araçların dilbilgisel biçimlerin işlenmesi amacıyla çok, belli bir konu kapsamında etkileşimde bulunma amacı taşıdığı anlaşılmıştır. Yani kitaptaki dinleme ve okuma metinleri, PBOM'nin öngördüğü ölçüde biçimi sunma amacı taşımamakta, beceri öğretimi konusunda da biçimin becerilerde kullanılmasını hedeflememektedir. Bu çerçevede ders kitabının yalnızca iletişimci içerik bakımından PBOM'yle örtüştüğü; ancak biçimin öğretilmesi ve kullanılması amacıyla içerik sunumu konusunda modelle uyumlu olmadığı saptanmıştır.

Ders kitabındaki öğretim süreçlerinin incelenmesi sonucunda, dilbilgisi öğretimi ve beceri öğretimi süreçlerinin PBOM ilkeleri ile uyumlu olmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Dilbilgisi öğretimine yönelik öğretim sürecinin birinci aşamasında; okuma/dinleme metninden alınan örnek cümleler, koyu renkle sunularak hedef dilbilgisel yapının sunumu gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla Girdi Genişlemesi tekniğinin bağlam içerisinde olmasa da kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca sunulan bu

örnekler aracılığıyla dilbilgisel yapının özelliklerine ilişkin sorulara yanıt istenmesi, bilinç uyandırma yönteminin kullanıldığını göstermiştir. İkinci aşamada, dilbilgisel yapıların kullanımına yönelik kurallar tablo şeklinde sunulmuş ve kullanım işlevleri verilmiştir. Bu bağlamda belirtik dilbilgisi öğretimi yapıldığı saptanmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise, dilbilgisel yapıların kullanımına yönelik, genellikle boşluk doldurma şeklinde, geleneksel dilbilgisi alıştırmaları verilmiştir. Bu alıştırmaların iletişimsellikten çok mekanik özellik taşıdığı ve bağlam dışı kullanım sergilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla ders kitabında dilbilgisi alıştırmaları boyutunda geleneksel dilbilgisi öğretiminin geçerli olduğu düşünülmektedir.

Beceri öğretiminde ise, ünite teması kapsamında anlama ve üretime yönelik çeşitli etkinlikler sergilenmiştir. Öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları için özel olarak düzenlenen odaklandırılmış iletişimsel görevlerden çok, hedef tema kapsamında iletişimde bulunmalarını gerektiren etkinliklere yer verildiği anlaşılmıştır. Anlama etkinliklerinde, hedef biçimin anlaşılması amacından çok, anlama edincinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üretim etkinliklerinde ise, öğrencilerin sunulan dil destekleri (dil kutuları) yardımıyla, tema ile ilgili serbest üretimde bulunmaları amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin, kontrollü üretimle biçimi kullanmalarının zorunlu hale getirilmesinin ve biçimin özümsemekle serbest üretimde de kullanılmasının söz konusu olmadığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla beceri öğretimi konusunda, hedef biçimlerin beceriler çerçevesinde kullanılmasının amaçlanmadığı ve hedef biçimin sunumu, işlenmesi ve kullanılması amacıyla araç hazırlanmadığı belirlenmiştir.

Ders kitabında herhangi bir değerlendirme aracı örneği sunulmadığı için, dilbilgisel yapıların değerlendirilmesine yönelik bir bulgu tespit edilememiştir. Öğretmen kitabında sunulan pekiştirme ünitelerinin incelenmesi sonucunda, dilbilgisel yapıların bağlam dışı ele alındığı ve mekanik dilbilgisi alıştırmalarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminin ölçülmesi sürecinde, geleneksel dilbilgisi öğretimi anlayışının temel alındığı belirlenmiştir. Çalışma kitabındaki ölçme ve değerlendirme araçları ise, öz değerlendirme özelliği taşımaktadır. Burada sunulan amaçlar içerisinde, ders kitabında olduğu gibi, dilbilgisel yapıların işlevine yönelik amaçlar yer almıştır. Dolayısıyla dilbilgisel yapıların biçimsel özelliklerinin değerlendirilme kapsamına alınmadığı, yapıların hangi durumlarda kullanılması gerektiğinin amaçlar arasında yer aldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminde öz değerlendirme yapıldığına ilişkin bir bulgu saptanmamıştır.

Yapılan bu incelenme sonucunda, programda dilbilgisi öğretimi ele alınmamasına karşın, ders kitabında örtük ve geleneksel tarzların birleşimi yüzeysel bir dilbilgisi öğretimi gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Kitabın becerilere yönelik bir öğretim süreci benimsediği ve dilbilgisi öğretimini karma bir yaklaşımla sergilediği anlaşılmıştır. Kitapta dilbilgisel yapıların öğretiminin örtük olarak gerçekleştirilmek istendiği, ancak hedef yapıların sunumu ve kuralların açıklanması kısmında belirtik öğretim gerçekleştirildiği, dilbilgisi alıştırmaları boyutunda ise geleneksel dilbilgisi öğretimine başvurulduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra kitapta gerçekleştirilen dilbilgisel biçimlere yönelik öğretim sürecinin; PBOM'ndeki öğretime göre çok daha

yüzeysel ve mekanik olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla ders kitabının PBOM ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir.

4.1.3. Öğretim Sürecinde Dilbilgisi Öğretimi

Programın ve ders kitabının PBOM ile uyumlu olmadığını saptanmasının ardından, program ve ders kitabıyla gerçekleştirilen öğretim sürecinde, dilbilgisi öğretiminin nasıl ele alındığını ve söz konusu modelden yararlanılıp yararlanılmadığını belirlemek amacıyla, dört İngilizce öğretmeni ile önceden hazırlanmış sorular çerçevesinde görüşme yapılmıştır.

Görüşme dilbilgisel yapıların öğretimi çerçevesinde yoğunlaşmasına karşın öğretmenlerin program, ders kitabı ve öğretim süreci ile ilgili düşünceleri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri de ele alınmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler, PBOM ölçütlerine göre sınıflandırılarak İçerik Çözümlemesi tekniği ile incelenmiştir. Yapılan görüşmelere yönelik çizelgeler ekler bölümünde (bkz. Ek F) sunulduğu için bu bölümde yapılan değerlendirme ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerinden, programda biçime odaklanmanın öngörülmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre, ders kitabında ve programda dilbilgisi öğretimi üzerinde yoğunlaşma yapılmamaktadır. Öğretmenler, biçime odaklanılmamasının öğretim süreci için bir sorun oluşturduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini vurguladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Dilbilgisi konuları fazla ama dilbilgisi öğretimi çok az. Bu kadar üst düzey konuyu öğrencilere dilbilgisine önem vermeden nasıl kavratacaksınız bilemiyorum.” N

“Dilbilgisi öğretimine zaman ayrılmadığı için diğer bölümlere ayrılan zamanlardan almak zorunda kalıyorum.” H

“Ders kitabında ve müfredatta dilbilgisi konularının çok önemsiz bir şeymiş gibi sadece parçaların bir-iki yerinde geçmesi de var ... Öğrenilen dilbilgisi konularında yeterli alıştırmaya olmaması... Etkinliklerin çok az olması, var olan etkinliklerin de sıkıcı olması.” G

“Hazırlanan müfredat dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olması açısından güzel, ancak dilbilgisine önem vermemesi açısından kötü” B

Programda dilbilgisi öğretiminin öngörülmemesini sorun olarak algılayan öğretmenlerin, öğretim sürecinde bu sorunu çözmek için dilbilgisel biçimlere odaklama yaptıkları anlaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler ders kitabındaki etkinliklere başlamadan önce dilbilgisel yapıyı öğrettiklerini bildirmiştir.

“ yeni üniteye öncelikle, hangi dilbilgisi konusu öğretilecekse onu öğretiyorum. Dilbilgisinden sonra kitaptaki etkinliklere geçtiğim için” N

“... Bu nedenle yeni bir üniteye başladığımızda önce gramer yapısını öğretiyorum. Grameri anlatınca kitaptaki sırayı takip ediyorum. ...” H

“Önce dilbilgisi yapısına ait kuralları veriyorum. Sonra kitaba geçiyoruz.” G

“Ünitedeki dilbilgisi konusunu anlatıp öğrenciler yapıyı kavradıktan sonra ders kitabındaki etkinliklere geçiyorum.” B

Öğretmenlerin görüşlerinden, biçimin öğretilmesinde kurallara ve formüleleştirilmiş ifadelere yer verildiği çıkarılmıştır. Dolayısıyla programda öngörülmemesine ve ders kitabında farklı ele alınmasına karşın, öğretim sürecinde öğretmenlerin belirttik geleneksel dilbilgisi öğretimi gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

“Kurallar ve Türkçe açıklamalarla öğretiyorum yapıları...” N

“Türkçe olarak yapının nasıl kullanılacağını açıklıyorum, kuralını yazdırıyorum.” H

“... dilbilgisi yapısına ait kuralları veriyorum.” G

“Genel olarak önce kuralları anlatıp sonra alıştırmalar yapıyorum.” B

Ayrıca biçimin öğretilmesinde, geleneksel dilbilgisi alıştırmalarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin de dilbilgisel biçimleri öğrenmeye ilgi duyduklarını ve dilbilgisi alıştırmalarından zevk aldıklarını da belirtmiştir. Dolayısıyla hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dilbilgisi öğretimine gereksinim duydukları saptanmıştır.

“... kitaptaki yazma ve konuşma bölümleri ... yeni konuyla alakalı değilse, cümleleri tamamlama, eşleştirme, boşluk doldurma gibi alıştırmaları bolca yapıyorum... Kuralı verince öğrencilerimin daha iyi anladıklarını görüyorum. Kendileri söylüyor. Anladıkları zaman zevk alıyorlar dersten. Öğrenmek istiyorlar.” N

“ Change ..., fill in the blank ..., re-write ... , ask question for the underlined words gibi alıştırmalar kullanıyorum. Meaning olması amacıyla sonlara doğru da “you” içeren kişisel sorular soruyorum. ... SBS nedeniyle artık multiple-choise de kullanıyorum mutlaka... Gramer öğretirken kullandığım alıştırmalar daha çok hoşlarına gidiyor... Fotokopilerdeki alıştırmaları yaparken daha fazla öğrenci derse katılıyor. SBS’den sonra genellikle test çözmek istiyorlar. Gramer alıştırmaları yaparken öğrenciler daha zevk alıyor.” H

“... matching, boşluk doldurma yapıyorum az miktarda... Yapılan alıştırmalar pekiştirici olarak etkili...” G

“Cümleyi anlasınlar diye cümlede boşluk doldurma, eşleştirme ve test kullanıyorum... Bu tarz alıştırmalar öğrencilerin de hoşuna gidiyor...” B

Görüşme sonucunda öğretmenlerin, ders kitabında yeni bir üniteye başlamadan önce, dilbilgisi yapısına yönelik öğretim süreci gerçekleştirdiği anlaşılmıştır. Öğretmenler, dilbilgisel yapıların ders kitabında öngörülen süreçten önce öğretilmesinin, ders kitabındaki öğretim süreci üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

“Dilbilgisinden sonra kitaptaki etkinliklere geçtiğim için çok fazla zorlanmıyorlar, kelime haricinde.” N

“Önce grameri öğrenince okuma ve dinleme parçalarında daha başarılı oluyorlar.” H

“... önce dilbilgisi yapısını öğretiyorum, sonra kitaba geçiyorum. Böylece biraz daha az zorlanıyor öğrenci kitaptaki etkinlikleri yaparken.” G

“Önceden kuralı aktarmış olmak, etkinlikleri daha iyi anlamada ... fayda sağlıyor diye düşünüyorum.” B

Kullanılan programın, becerilerin gelişimi üzerindeki etkileri konusunda farklı görüşler dikkat çekmektedir. İki öğretmen okuma ve dinleme becerilerini, bir öğretmen sadece okuma becerisini geliştirdiğini ifade ederken, bir öğretmen ise becerileri geliştirmediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu görüşlerden, programın okuma ve dinleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu, ancak dil kullanımı üzerinde olumlu etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

“Dilbilgisi alıştırmaları kuralı öğrenmelerinde çok faydalı oluyor. ... Her üniteye mutlaka metin okudukları ve metinle ilgili anlama çalışmaları yaptıkları için daha kolay anlıyorlar artık. Dinlemeye gelince ... İlk zamanlar öğrenciler alışık olmadıkları için tek kelime bile anlamıyorlardı. Sonradan anlamaya, istenen kelimeleri yakalamaya başladılar. ... Konuşma ve yazmaya gelince hala gelişmiyor.” N

“Sonuç hüsran. Substitution drill’leri çok iyi yapan, ama kendini ifade edemeyen öğrenciler.” H

“Matching ve boşluk doldurma yapıyorum ve yazılı da bu tarz sorduğumda çok iyi yapıyorlar. Ancak kullanmaya gelince yapamıyorlar. ... Okuma becerisine aşırı yer vermiş. Böylece öğrencilere reading sorulduğunda bildikleri kelimeler varsa ve dilbilgisini de biliyorlarsa anlıyorlar metinleri, soruları cevaplayabiliyorlar. ... Yazma etkinliklerinde ... öğrencilerden çok fazla yapı kullanmalarını istiyor kitap. ... dinleme metinlerini mecburen geçiyorum... Dolayısıyla öğrencilerin dinleme becerisi de gelişmiyor. Konuşmaya gelince onu hiç yaptırmıyorum, çünkü vakit kalmıyor...” G

“... Böylece öğrencinin dinleme ve okuma becerileri gelişiyor. Kitaptaki konuşma ve yazma bölümlerinde genelde farklı türde konulara yer veriliyor direk dilbilgisi yapısı ile ilgili olmuyor. Ama yine de konuşmalarını ve yazmalarını sağlamak öğrencilerin dili kullanmalarını sağlıyor.” B

Öğretmen görüşlerinden elde edilen diğer bir görüş de, ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretiminde programdan kaynaklanan sorunların olduğudur.

“Öncelikle konu sorun. Çok üst düzey dilbilgisi konuları var sınıfların hepsinde. Hele de sekizler de abartmışlar iyicene.” N

“Müfredat çok ağır... Başlangıçtaki öğrenciler için gereksiz olan konular var...” H

“Müfredatta çok fazla konunun yer alması sorunu...” G

“Bu ağır müfredatla ve ilgi doğrultusunda olmayan içerikle İngilizce öğretilmez.” B

Programdan kaynaklanan sorunların yanı sıra, kullanılan ders kitabından kaynaklanan sorunların da olduğu anlaşılmaktadır.

“Kitapta o kadar çok kelime var ki... Bu çocukların yaşları belli, bilişsel düzeyleri aşağı yukarı belli. Neden bu kadar üst düzey kelime o zaman?” N

“Kitabın üst düzey olması çok sorun. Metinler ve etkinlikler öğrencilerin düzeyine uygun değil hiç.” H

“Parçaların çok uzun ve çok fazla bilinmeyen kelimeli olması büyük bir sorun, kitabın seviyesinin öğrencinin düzeyinin çok üstünde olması” G

“Kitaplar ... becerilere göre hazırlanmış ama parçalar oldukça ağır, öğrenci seviyesine uygun değil. Öğrencinin dil öğrenme hevesini kırıcı nitelikte çünkü çoğunu anlamıyor...” B

Yapılan görüşmelerden elde edilenlerin ışığı altına genel sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, programın okuma ve dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, ancak yazma ve konuşma becerilerinin gelişiminde etkili olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, programda ve kitapta beceri öğretimine yer

verilmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Öte yandan konu ve dilbilgisi yapılarının çokluğunu, kitabın öğrenci düzeyinin üzerinde olmasını dilbilgisi öğretimi önerilerine yer verilmemesini olumsuz yönler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre programda biçime odaklanma yapılmadığı, öğretmenlerin bunu bir sorun olarak algılayıp geleneksel dilbilgisi öğretimi ve alıştırmaları tekniğini kullanarak bu soruna çözüm aradıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin programda öngörülmeyenleri uygulamalarına karşın, programın öğrencilerin öğrendikleri hedef dili kullanmalarını sağlamadıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede program ve ders kitabıyla örtüşmeyen bir uygulama yapıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla görüşme sonucunda, öğretim sürecinde programda ve ders kitabında öngörülmemesine rağmen biçim odaklı öğretim yapıldığı, ancak yapılan bu öğretimin PBOM ile uyumlu olmadığı, daha çok geleneksel dilbilgisi öğretimi şeklinde olduğu ve bu öğretim sürecinin istendik amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığı anlaşılmıştır.

4.2. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Etkililiğine Yönelik Bulgular

PBOM'nin etkililiğinin araştırıldığı bu deneysel çalışmada, öğretim modeli iki hedef biçim için ayrı ayrı uygulanmıştır. Söz konusu hedef biçimler (When/While Clauses ve Present Perfect Tense) İDÖP'nda yer alan dilbilgisi yapıları arasından seçilmiştir.

Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan testler de iki hedef biçim kapsamında ayrı ayrı uygulanmıştır. Uygulanan testlerden elde edilen veriler de, iki biçim için ayrı bir şekilde incelenmiştir. Dolayısıyla verilerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, birinci hedef biçime ve ikinci hedef biçime yönelik bulgular şeklinde iki başlık altında sunulmuştur.

Bu çalışma kapsamında, çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, öğretim sürecinden önce hedef biçimlerle ilgili bilgi düzeylerini saptamak amacıyla, öntest uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ardından, uygulanan öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla, öğretim sürecinin hemen sonrasında aynı test, sontest olarak uygulanmıştır. Son olarak, söz konusu modelin öğrenme kalıcılığı sağlayıp sağlamadığını incelemek amacıyla, sontestten altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Öntestten elde edilen veriler gruplar arası; sontest ve izleme testinden elde edilen veriler ise grup içi ve gruplar arası incelenmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen veriler öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen bulgular şeklinde üç başlık şeklinde sunulmuştur. Ayrıca sontestten ve izleme testinden elde edilen verilerin grup içi ve gruplar arası incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

Bu çalışmada, PBOM'nin öğrenme konusundaki etkililiğinin yanı sıra dilbilgisi, okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılması da amaçlanmıştır. Bu nedenle; çalışma kapsamında öntest, sontest ve izleme testi olarak uygulanan testler

dilbilgisi, okuma ve yazma şeklinde üç bölümden oluşmuştur. Testlerden elde edilen verilerin incelenmesinde testin tümü grup içi ve gruplar arası değerlendirildikten sonra, testi oluşturan alt bölümlere yönelik ayrı bir inceleme yapılmıştır. Dolayısıyla; testin tümünde elde edilen bulgular açıklandıktan sonra dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerine yönelik bulgulara da yer verilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, PBOM'nin etkililiği araştırılırken sadece modele uygun ölçme araçlarının kullanılmasının kontrol grubu için sorun oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle ölçme aracı olarak kullanılan testte; iki şekilde ölçme gerçekleştirilmiştir. Bu testlerden biri PBOM ilkeleri kapsamında bir ölçme aracı iken diğeri yabancı dil öğretiminde kullanılan geleneksel ölçme aracı özelliğindedir. Bu nedenle iki tür test açısından da ayrı ayrı inceleme yapılmıştır. Dolayısıyla her bir bölüme yönelik bulgular sunulduktan sonra, bölümü oluşturan iki test türüne yönelik bulgular da, karşılaştırmalı bir şekilde sunulmuştur.

4.2.1. Birinci Hedef Biçime Yönelik Bulgular

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde ilgili hedef biçimin (When/While Clauses) öğretimi sürecinde PBOM'nin etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu deneysel çalışmada, ölçme aracı olarak uygulanan testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Söz konusu bu test, farklı soru tarzlarından oluştuğu için güvenilirlik katsayısının

hesaplanmasında eş yarılar oluşturma yöntemi (bkz. BÖLÜM III) kullanılmıştır. Yapılan işlem sonucunda testin güvenilirlik katsayısının 0,91 olduğu görülmüştür. Bu değer, oldukça yüksek güvenilirlik değeri olduğu için uygulanan testin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Bu araştırma kapsamında birinci hedef biçime yönelik elde edilen bulgular; öntest, sontest ve izleme testi verilerine yönelik bulgular şeklinde üç alt başlık halinde sunulmuştur.

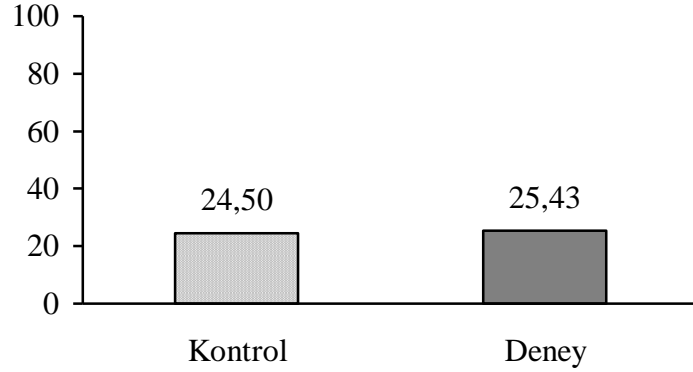
4.2.1.1. Öntest Verilerine Yönelik Bulgular

Bu araştırma kapsamında öğretim süreci uygulanmadan önce, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ilgili hedef biçime (When/While Clauses) yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla, öntest uygulanmıştır. Öntestten elde edilen verilerin, ilişkisiz örneklem için t-testi ile incelenmesi sonucunda, kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı [$t_{(54)} = -0,30$; $p > .05$] görülmüştür (bkz. Tablo 12). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 12: Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

ÖNTEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	28	24,50	12,26	54	-0,30	0,76
Deney Grubu	28	25,43	10,72			

Birinci hedef biçime yönelik öntest, 100 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda deney grubunun test ortalamasının 25,43 olduğu ve kontrol grubunun test ortalamasının 24,50 olduğu bulunmuştur (bkz. Grafik 4). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimlere yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır.



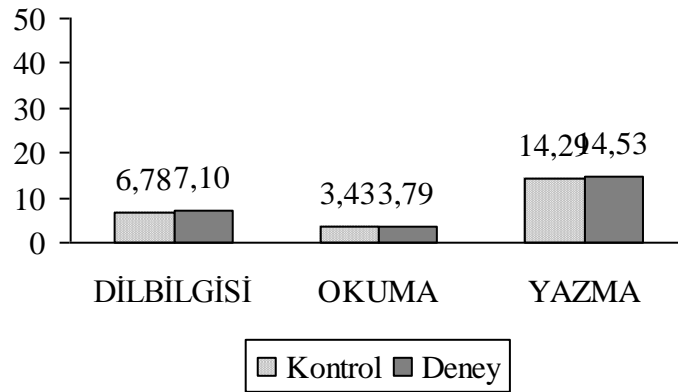
Grafik 4. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Ortalamaları

Bu çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla testi oluşturan alt bölümler de incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında öntesti oluşturan dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından fark olup olmadığına, ilişkisiz örneklem için t testi analizi yapılarak, bakılmıştır. Bölümlerin ayrı ayrı incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma öntesti puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 13). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili benzer düzeyde dilbilgisel bilgiye ve okuma ve yazma becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Bölümler	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Kontrol Grubu	28	6,78	2,82	54	-0,41	0,68
	Deney Grubu	28	7,10	3,05			
Okuma	Kontrol Grubu	28	3,43	2,92	54	-0,46	0,65
	Deney Grubu	28	3,79	2,85			
Yazma	Kontrol Grubu	28	14,29	9,68	54	-0,10	0,92
	Deney Grubu	28	14,53	8,48			

Dilbilgisi testi 30 puan değerinde olduğu için; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin dilbilgisi testi puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmıştır. 14 puan değerinde olan okuma testi puanları ortalamaları incelendiğinde, her iki gruptaki öğrencilerin test puan ortalamalarının yine düşük olduğu görülmüştür. Benzer durum, 56 puan değerindeki yazma testi puan ortalamaları için de geçerlidir (bkz. Grafik 5). Dolayısıyla her iki grubunda hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğin, okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.



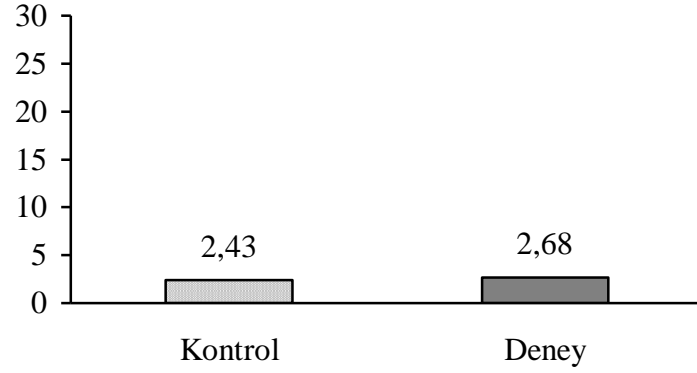
Grafik 5. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Bu araştırmada ölçme geçerliliğini sağlamak amacıyla, öntesti oluşturan her bölümde iki tür alt test kullanılmıştır. Birinci hedef biçime yönelik öntestte, dilbilgisi bölümünde, çoktan seçmeli dilbilgisi testi ve dilbilgisi değerlendirme testi kullanılmıştır. Çoktan seçmeli dilbilgisi testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,89$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 14). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin, çoktan seçmeli dilbilgisi testinde benzer oranda başarı sağladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	2,43	0,92	54	-0,89	0,37
Deney grubu	28	2,68	1,16			

Öntestteki çoktan seçmeli dilbilgisi testinin 10 puan değerinde olması nedeniyle; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu görölmüştür (bkz. Grafik 6). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili çoktan seçmeli dilbilgisi testinde başarılı olmadıkları anlaşılmaktadır.



Grafik 6. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

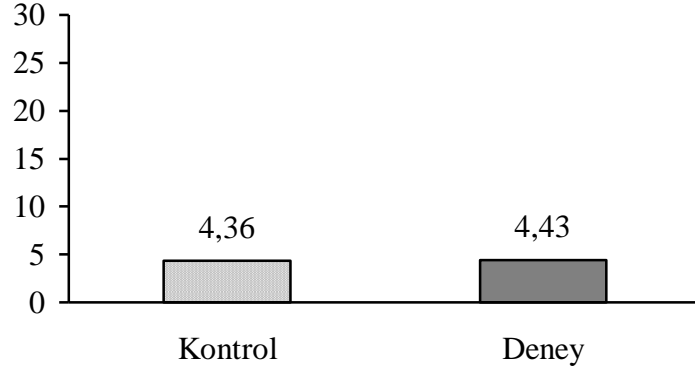
Birinci hedef biçime yönelik dilbilgisi değerlendirme testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t_{(54)} = -0,10$, $p > .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 15). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin söz konusu test türündeki başarı durumlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	4,36	2,44	54	-0,10	0,92
Deney grubu	28	4,43	2,69			

Öntestteki dilbilgisi değerlendirme testinin 20 puan değerinde olması nedeniyle; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu

görülmüştür (bkz Grafik 7). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisi değerlendirme testinde başarılı olmadıkları anlaşılmaktadır.



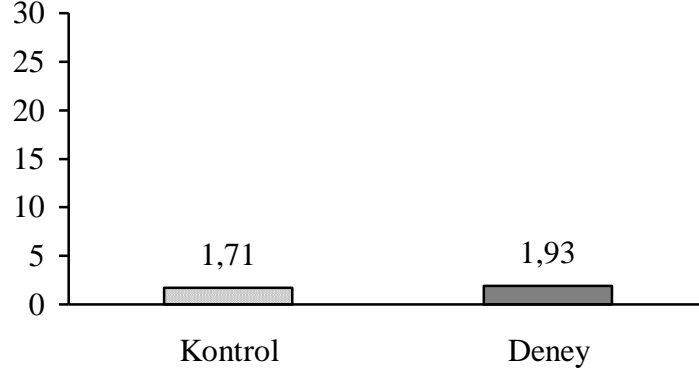
Grafik 7. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Birinci hedef biçime yönelik öntestteki okuma bölümünde, ölçme geçerliliği amacıyla kullanılan iki test türünden biri olan çoktan seçmeli okuma testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,52$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 16). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin söz konusu test türündeki başarı durumlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	1,71	1,51	54	-0,52	0,61
Deney grubu	28	1,93	1,59			

Öntestteki çoktan seçmeli okuma testinin 6 puan değerinde olması nedeniyle; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 8). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili çoktan seçmeli okuma testinde başarılı olamadıkları anlaşılmaktadır.



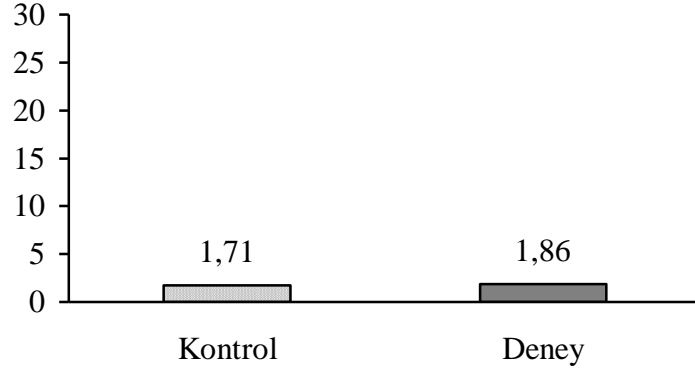
Grafik 8. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öntestte okuma bölümündeki ikinci test türü olan okuma-yorumlama testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,26$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 17). Dolayısıyla öğrencilerin başarı durumlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 17. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	1,71	2,02	54	-0,26	0,79
Deney grubu	28	1,86	2,03			

Okuma-yorumlama testi 8 puan olduğu için, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 9). Dolayısıyla öğrencilerin, bu testte başarılı olamadıkları anlaşılmaktadır.



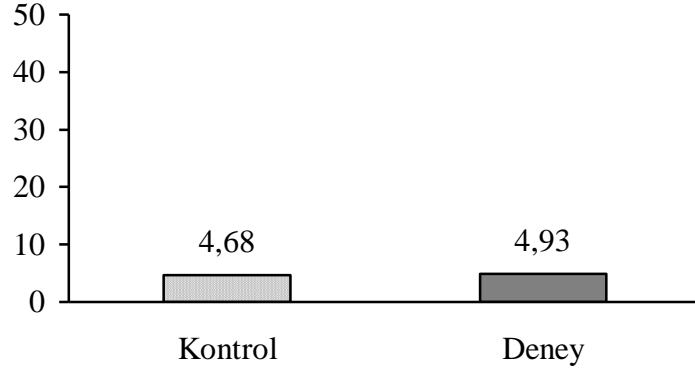
Grafik 9. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öntestteki yazma bölümünde, ölçme geçerliliği amacıyla kullanılan iki test türünden biri olan kontrollü yazma testi verilerinin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,29$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 18). Dolayısıyla öğrencilerin, kontrollü üretim becerisindeki gelişimlerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 18. Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	4,68	3,28	54	-0,29	0,78
Deney grubu	28	4,93	3,28			

Kontrollü yazma testi 16 puan değerinde olduğu için; her iki gruptaki öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 10). Dolayısıyla öğrencilerin, kontrollü yazma becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.



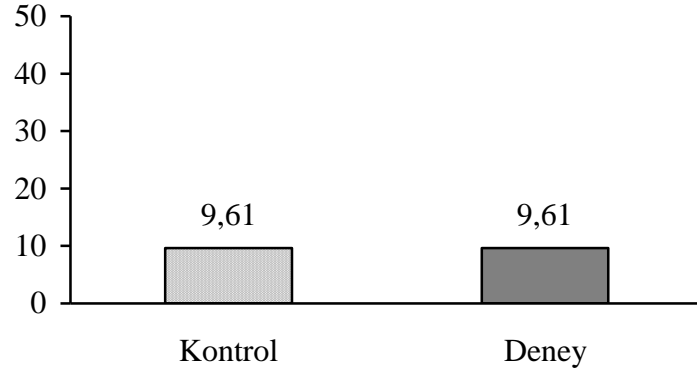
Grafik 10. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öntestteki yazma bölümünde, ölçme geçerliliği amacıyla kullanılan ikinci test olan serbest yazma testi verilerinin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test puanları arasında anlamlı bir farkın [$t_{(54)} = 0,00$; $p > .01$] olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 19). Dolayısıyla öğrencilerin serbest üretim becerisindeki gelişimlerinin aynı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19: Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	9,61	8,23	54	0,00	1,00
Deney grubu	28	9,61	6,57			

Serbest yazma testi, 40 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin test puanları ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 11). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili serbest yazma becerilerinin gelişmediği anlaşılmaktadır.



Grafik 11. Öğrencilerin Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öz olarak; birinci hedef biçime yönelik öntestten elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin hedef biçimle ilgili yeterli oranda bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca öntest sonuçları, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin benzer düzeyde olduğunu da göstermiştir. Bu nedenle sontest sonuçlarının olumlu veya olumsuz yönde farklı olmasının nedeni olarak, öğrencilerin geçirmiş oldukları öğretim süreçleri kabul edilmektedir.

4.2.1.2. Sontest Verilerine Yönelik Bulgular

Bu çalışmada, Planlı Biçime Odaklanma Modelinin öğretim sürecindeki etkililiğine yönelik olarak, sontest uygulaması yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında, birinci hedef biçime (When/While Clauses) yönelik öğretim modelinin uygulanmasının hemen ardından sontest uygulanmıştır. Sontestten elde edilen veriler üzerinde ilişkisiz örneklem için t-testi analizi ile istatistiksel inceleme yapılmıştır.

Sontest verileri iki şekilde incelenmiştir. Öncelikle öğretim sürecinden sonra deney ve kontrol gruplarının hedef biçime yönelik bilgilerini ölçmek amacıyla grup içi inceleme yapılarak, her iki grubun öntest-sontest sonuçları karşılaştırılmıştır. Ardından, gruplarda uygulanan öğretim süreçlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla, gruplar arası inceleme yapılarak sontest sonuçları karşılaştırılmıştır.

4.2.1.2.1. Sontest Verilerinin Grup İçi İncelenmesi

Sontest verileri grup içi incelenirken, önce testin tamamından elde edilen puanlar üzerinden inceleme yapılmıştır. Ardından test puanının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımlarını belirlemek amacıyla; testi oluşturan dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden elde edilen puanlara göre ayrı bir inceleme gerçekleştirilmiştir.

Son olarak ise; her bir bölümde kullanılan farklı test türleri konusundaki dağılımın incelenmesi amacıyla alt testlerden elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre sontest verilerinin grup içi incelenmesi sonucunda, elde edilen bulgular, inceleme sırası kapsamında önce kontrol grubuna yönelik, ardından deney grubuna yönelik bulgular şeklinde sunulmuştur.

4.2.1.2.1.1. Kontrol Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular

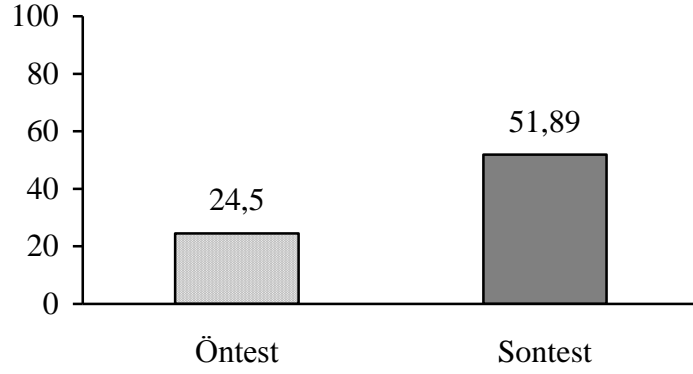
Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları üzerinde yapılan grup içi inceleme sonucunda, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t_{(27)} = -11,28$; $p < .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 20). Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin, öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

KONTROL	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	24,50	12,26	27	-11,28	0,00
Sontest	28	51,89	19,58			

Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestteki başarı durumları incelendiğinde; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları görülmüştür (bkz. Grafik 12). Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim sürecinden sonra

hedef biçime yönelik bilgilerinin geliştiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubunun sontest sonuçlarına yönelik elde edilen bu bulgu; kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçimin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu göstermektedir.



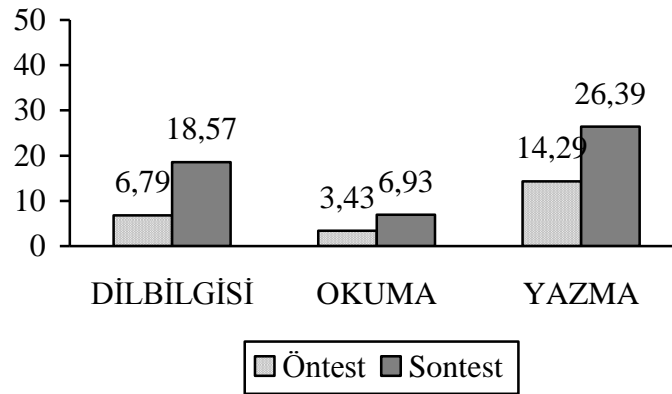
Grafik 12. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde etmiş oldukları bu başarının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımını anlayabilmek için sontesti oluşturan bölümlerden elde edilen veriler incelenmiştir. Buna göre; dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı fark bulunmuştur (bkz. Tablo 21). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğinin ve okuma ve yazma becerilerinin, öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 21. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

BÖLÜM	TEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Öntest	28	6,79	2,82	27	-11,81	0,00
	Sontest	28	18,57	4,99			
Okuma	Öntest	28	3,43	2,92	27	-4,74	0,00
	Sontest	28	6,93	3,15			
Yazma	Öntest	28	14,29	9,68	27	-8,11	0,00
	Sontest	28	26,39	14,06			

Kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde gösterdikleri başarı durumunun incelenmesi amacıyla, bölümlerdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grafik13'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin dilbilgisi okuma ve yazma bölümüne yönelik ortalamalarının, sontestte daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kontrol grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliklerini ve okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek olasıdır.



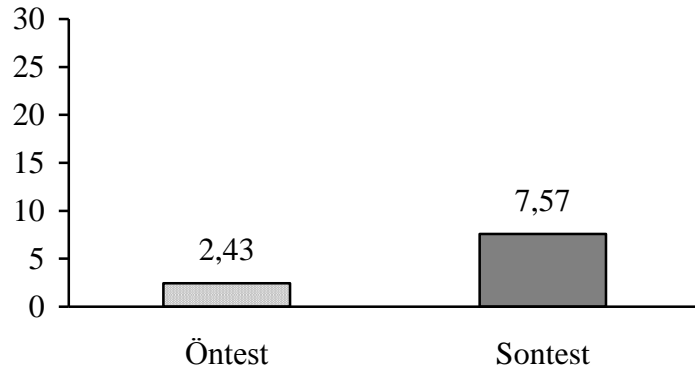
Grafik 13. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Öğrencilerin bölümlerde göstermiş oldukları başarının, test türüne göre dağılımı da incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi verilerinin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -8,13$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 22). Dolayısıyla öğrencilerin, dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması konusundaki gelişimlerinin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 22. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	2,43	0,92	27	-14,95	0,00
Sontest	28	7,57	1,77			

Çoktan seçmeli dilbilgisi testine yönelik ortalamaların karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin sontest ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 14). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



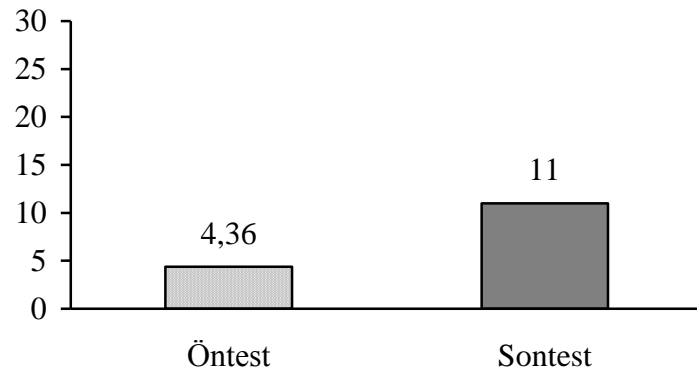
Grafik 14. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Dilbilgisi bölümündeki ikinci test dilbilgisi değerlendirme testi için de benzer durum söz konusudur. Öğrencilerin öntest-sontest sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -8,13$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 23). Dolayısıyla dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanılması ve hata düzeltimi konularının, öğretim sürecinden sonra ilerleme sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	4,36	2,44	27	-8,13	0,00
Sontest	28	11,00	3,98			

Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik başarı durumları karşılaştırıldığında; sontest ortalamalarının, öntest ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Grafik 15). Dolayısıyla, öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi becerilerinin, öğreti sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.



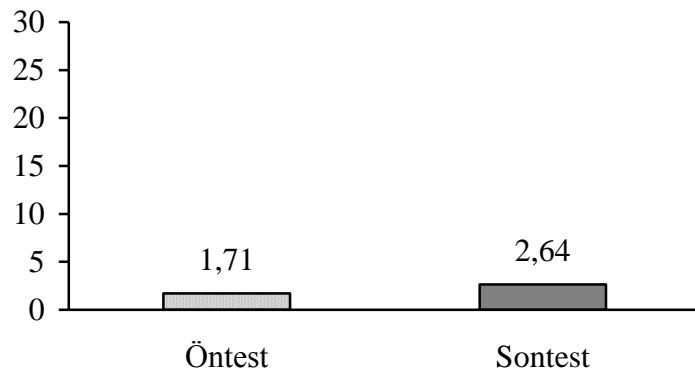
Grafik 15. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümünde ilk test türü olan çoktan seçmeli okuma testi için, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -2,29$; $p < .05$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 24). Dolayısıyla öğrencilerin, hedef biçimle ilgili okuyup anlama becerilerinde görülen gelişmenin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 24. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	1,71	1,51	27	-2,29	0,03
Sontest	28	2,64	1,64			

Öğrencilerin çoktan seçmeli okuma testindeki başarı durumları karşılaştırıldığında; sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 16). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişmesi konusunda etkili olduğu anlaşılmaktadır.



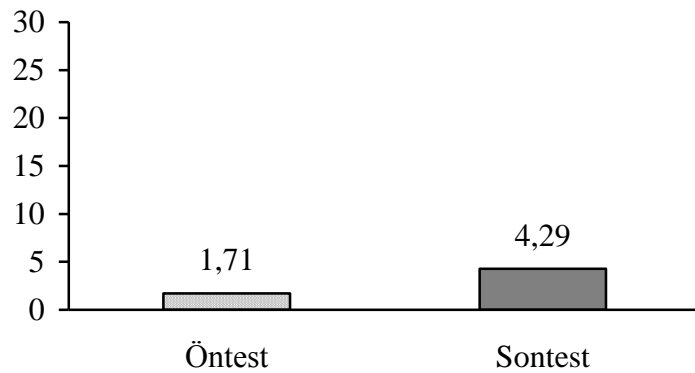
Grafik 16. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümündeki ikinci test okuma-yorumlama testi sonuçları açısından da benzer durum söz konusudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin test sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -4,12$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 25). Dolayısıyla öğrencilerin, hedef biçimle ilgili okuyup yorumlama becerilerinin gelişiminin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 25. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	1,71	2,02	27	-4,12	0,00
Sontest	28	4,29	2,65			

Öğrencilerin okuma-yorumlama testindeki başarı durumlarında bakıldığında, öğrencilerin sontestte daha fazla başarı sağladığı görülmektedir (bkz. Grafik 17). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



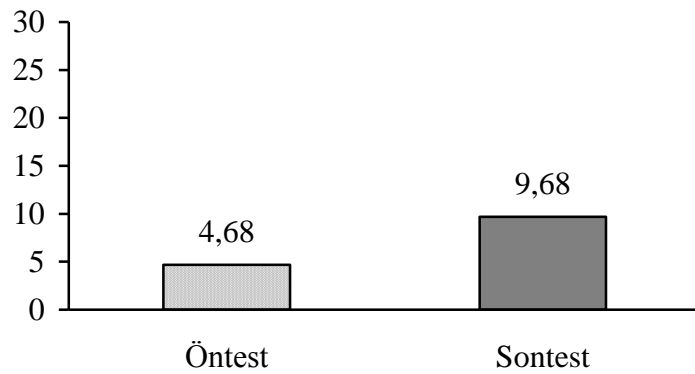
Grafik 17. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Yazma becerisine yönelik ilk test olan kontrollü yazma testi için, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -9,07$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 26). Dolayısıyla öğrencilerin, anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin gelişiminin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 26. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	4,68	3,28	27	-9,07	0,00
Sontest	28	9,68	3,61			

Kontrol grubundaki öğrencilerin kontrollü yazma testi ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin sontest ortalamalarının, öntest ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 18). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin hedef biçimi anlama yoğunlaşmadan üretme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



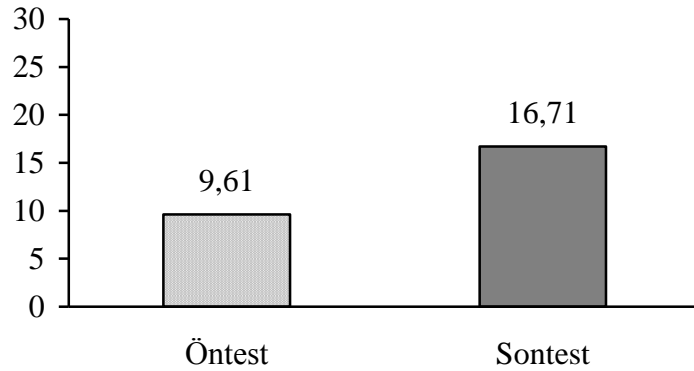
Grafik 18. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Yazma becerisine yönelik ikinci test türü serbest yazma testinde de benzer durum söz konusudur. Öğrencilerin öntest ve sontest sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -5,51$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 27). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime ilişkin kontrollü üretim becerisinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 27. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	9,61	8,23	27	-5,51	0,00
Sontest	28	16,71	11,87			

Serbest yazma testine yönelik başarı durumlarında bakıldığında, öğrencilerin sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 19). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin görsellerde anlatılan olayı hedef biçimi kullanarak ifade etme ve serbest üretim becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 19. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, hedef biçimle (When/While Clauses) ilgili öğrenme süreci üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca test bölümlerinden elde edilen verilerin tek tek incelenmesi sonucunda, öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından da sontest sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliğin ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığı anlaşılmıştır. Sontestten hemen önce kontrol grubunda hedef biçimle ilgili öğretim süreci gerçekleştirildiği için, bu bulgu araştırma açısından beklenen bir sonuçtur.

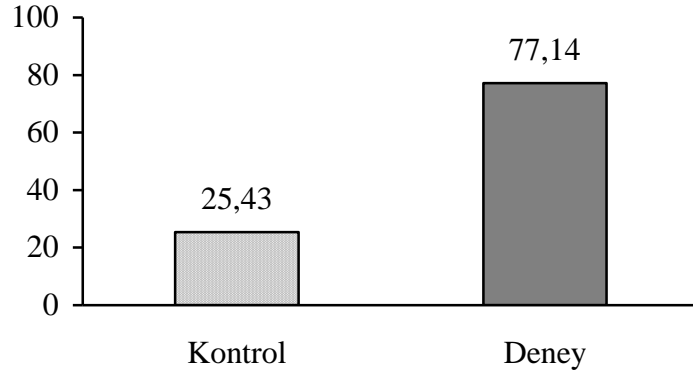
4.2.1.2.1.2. Deney Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin sontest puanları üzerinde yapılan grup içi inceleme sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t_{(27)} = -26,81$; $p < .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 28). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin, öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 28. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

DENEY	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	25,43	10,72	27	-26,81	0,00
Sontest	28	77,14	15,87			

Öğrencilerin başarı durumları incelendiğinde (bkz. Grafik 20); sınavtaki başarı daha fazla olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu; deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçimin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu göstermektedir.



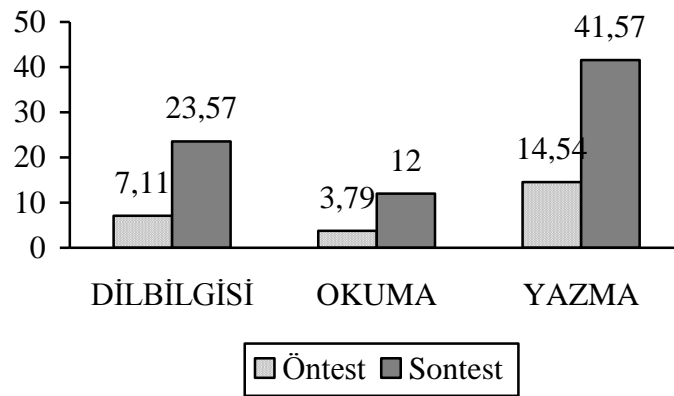
Grafik 20. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sınav Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin sınavtan elde etmiş oldukları bu başarının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımını anlayabilmek için sınavı oluşturan bölümlerden elde edilen veriler incelenmiştir. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin bölümlere ilişkin öntest puanları ile sınav puanları arasında, sınav lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (bkz. Tablo 29). Dolayısıyla öğrencilerin öğretim sürecinden sonra hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğinin ve okuma ve yazma becerilerinin gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 29. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

BÖLÜM	TEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Öntest	28	7,11	3,05	27	-24,03	0,00
	Sontest	28	23,57	5,27			
Okuma	Öntest	28	3,79	2,85	27	-13,07	0,00
	Sontest	28	12,00	2,24			
Yazma	Öntest	28	14,54	8,48	27	-17,01	0,00
	Sontest	28	41,57	10,89			

Deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla bölümlerdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümüne yönelik ortalamalarının sontestte daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla deney grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliklerini ve okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek olasıdır.



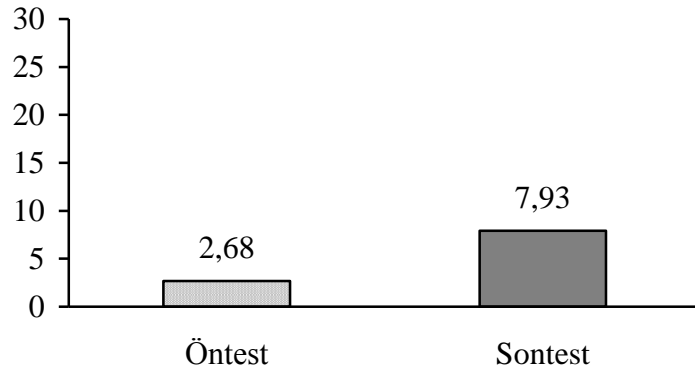
Grafik 21. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde almış oldukları puanların test türüne göre dağılımı da incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için yapılan inceleme sonucunda; öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -17,87$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 30). Dolayısıyla öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması konusundaki gelişimlerinin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 30. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	2,68	1,16	27	-17,87	0,00
Sontest	28	7,93	1,70			

Çoktan seçmeli dilbilgisi testine yönelik ortalamaların karşılaştırılması sonucunda; sontest ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 22). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



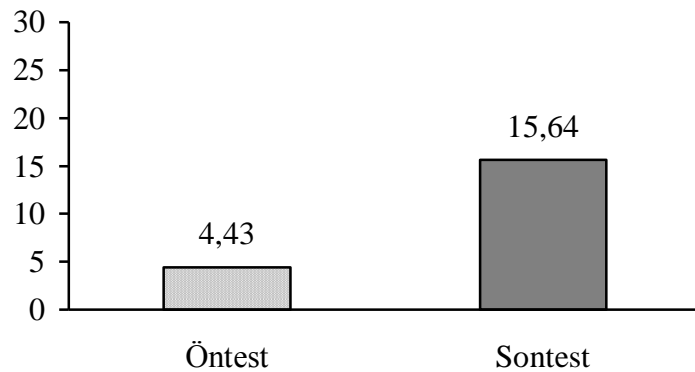
Grafik 22. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Dilbilgisi bölümündeki ikinci test türü olan dilbilgisi değerlendirme testi için de benzer durum söz konusudur. Test sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -18,88$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 31). Dolayısıyla öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi konularındaki gelişmelerinin, öğretim sürecinden sonra ilerleme sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 31. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	4,43	2,69	27	-18,88	0,00
Sontest	28	15,64	4,25			

Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik başarı durumları karşılaştırıldığında; öğrencilerin sontestteki ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Grafik 23). Dolayısıyla; deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



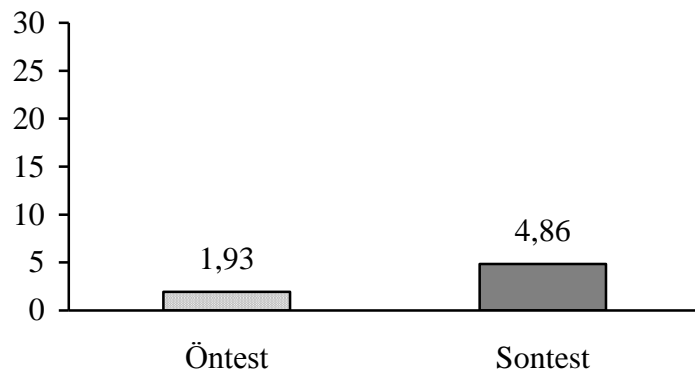
Grafik 23. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümünde ilk test türü çoktan seçmeli okuma testi sonuçları açısından yapılan inceleme sonucunda, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -8,40$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 32). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup anlama becerilerinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 32. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	1,93	1,59	27	-8,40	0,00
Sontest	28	4,86	1,15			

Deney grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli okuma testindeki başarı durumları karşılaştırıldığında (bkz. Grafik 24), öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişmesi konusunda etkili olduğu anlaşılmaktadır.



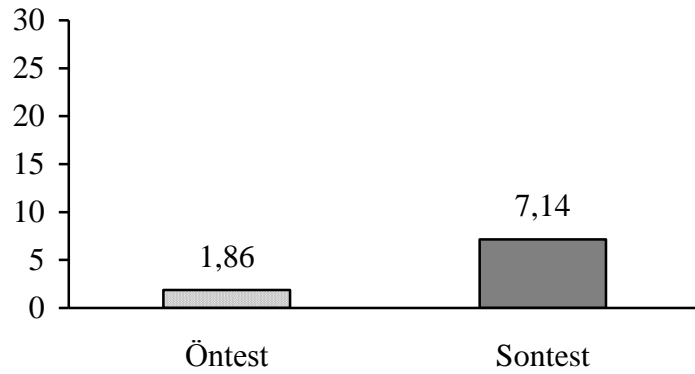
Grafik 24. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümündeki ikinci test olan okuma-yorumlama testi sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -18,88$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 33). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup yorumlama becerilerinin öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 33. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	1,86	2,03	27	-11,43	0,00
Sontest	28	7,14	1,67			

Deney grubundaki öğrencilerin okuma-yorumlama testindeki başarı durumlarına bakıldığında; öğrencilerin sontestteki ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (bkz. Grafik 25). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



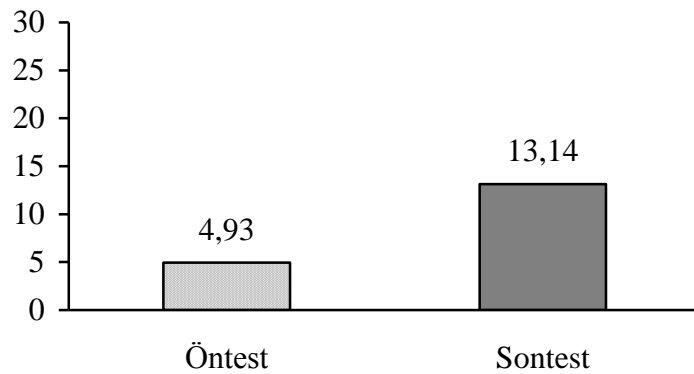
Grafik 25. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Yazma becerisine yönelik ilk test türü olan kontrollü yazma testi için, deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -16,53$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 34). Dolayısıyla öğrencilerin anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin gelişiminin öğretim sürecinden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 34. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	4,93	3,28	27	-16,53	0,00
Sontest	28	13,14	3,08			

Öğrencilerin kontrollü yazma testi ortalamaları incelendiğinde; sontest ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 26). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin hedef biçimi anlama yoğunlaşmada üretme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



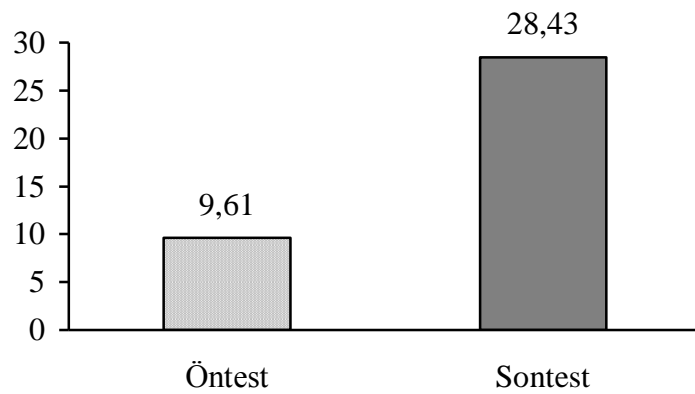
Grafik 26. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Yazma becerisine yönelik ikinci test türü serbest yazma testinde de benzer durum söz konusudur. Öntest ve sontest sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -13,53$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 35). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili kontrollü üretim becerisinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 35. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	28	9,61	6,57	27	-13,53	0,00
Sontest	28	28,43	8,46			

Serbest yazma testine yönelik başarı durumlarında bakıldığında (bkz. Grafik 27); öğrencilerin sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin görsellerde anlatılan olayı hedef biçimi kullanarak ifade etme ve serbest üretim becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 27. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Deney grubunun öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen PBOM'ne uygun öğretim sürecinin hedef biçimle (When/While Clauses) ilgili öğrenme süreci üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca test bölümlerinden elde edilen verilerin tek tek incelenmesi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından da sontest sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen modele uygun öğretim sürecinin hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliği ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte; kontrol grubu sonuçları da kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecinin etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle; deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki farklı öğretim seçeneklerinden hangisinin daha etkili olduğunun araştırılması için sontest verileri üzerinde gruplar arası inceleme yapılması gerekmektedir.

4.2.1.2.2. Sontest Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi

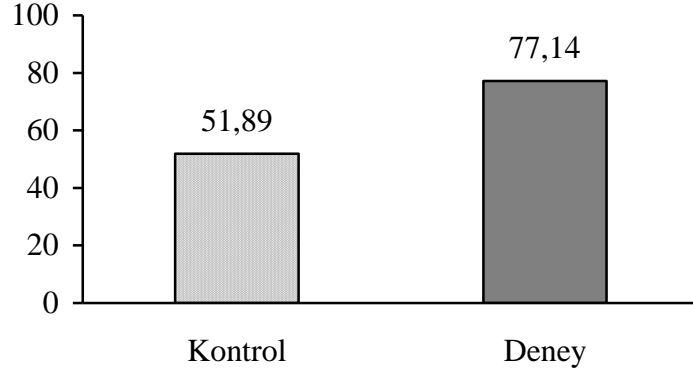
Bu araştırmada, PBOM'nin ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde ilgili hedef biçimlerin öğrenilmesi sürecinde, normal öğretim sürecine göre daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestten elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklem için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(27)} = -5,30$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo

36). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen PBOM'ne uygun öğretim modelinin hedef biçimin öğrenilmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. Yani; araştırmanın birinci denencesi kanıtlanmıştır.

Tablo 36. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

SONTEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	51,89	19,58	54	-5,30	0,00
Deney grubu	28	77,14	15,87			

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontestteki başarı durumları karşılaştırıldığında; deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 28). Test ortalamaları arasındaki puan farkının oldukça fazla olması, deney grubunun söz konusu testte çok daha başarılı olduğunu göstermektedir. Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında fark olmaması, gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığını göstermektedir. Dolayısıyla deney grubunda uygulanan öğretim sürecinin daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçla; PBOM ile gerçekleştirilen öğretim süreci sonunda hedef biçime yönelik oluşan öğrenmenin, daha etkili bir öğrenme olduğu kabul edilmektedir.



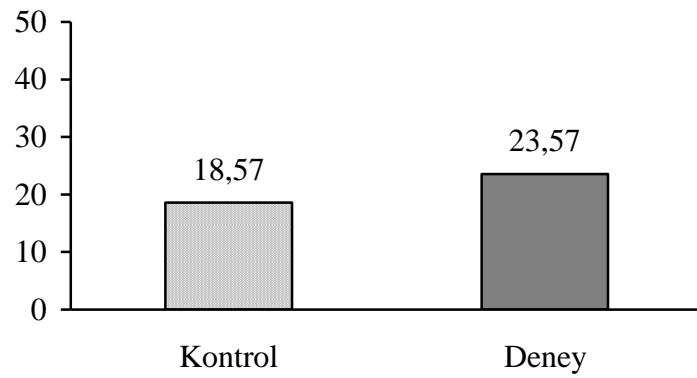
Grafik 28. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin Puan Ortalamaları

Bu araştırmada PBOM'nin ilgili hedef biçimlere yönelik dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki dilbilgisi bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklem için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -3,65$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 37). Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında dilbilgisi bölümü için fark olmadığından, gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu; araştırmanın ikinci denencesinin kanıtlandığını göstermektedir.

Tablo 37. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi

Dilbilgisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	28	18,57	4,99	54	-3,65	0,00
Deney Grubu	28	23,57	5,27			

Öğrencilerin dilbilgisi bölümünde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu bölümdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi bölümüne yönelik sontest puanlarının ($\bar{X}=23,57$), kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarından ($\bar{X}=18,57$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle deney grubundaki öğretim sürecinin hedef biçimle ilgili dilbilgisel kuralların aktarılmasında ve yorumlanmasında daha etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır.



Grafik 29. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

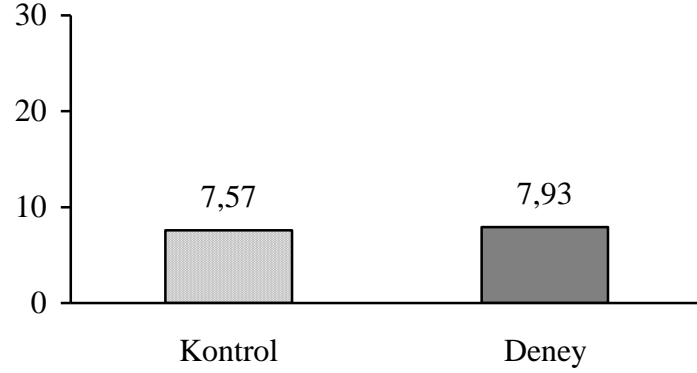
Dilbilgisi bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla çoktan seçmeli dilbilgisi testi ve dilbilgisi değerlendirme testi verileri ayrı ayrı incelenmiştir.

Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -0,77$, $p > .05$] olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 38). Dolayısıyla her iki grupta kullanılan öğretim sürecinin; dilbilgisel yapılara ilişkin kuralların anlam dışı bağlamlara aktarılması konusunda aynı derecede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 38. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	7,57	1,77	54	-0,77	0,45
Deney grubu	28	7,93	1,70			

Birinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli dilbilgisi testi 10 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 30); her iki grubun ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=7,93$) iken kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=7,57$) olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla her iki grubun söz konusu testte benzer oranda başarılı oldukları anlaşılmıştır.



Grafik 30. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Çoktan seçmeli dilbilgisi testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; her iki grupta uygulanan öğretim sürecinin, dilbilgisel yapıların anlam dışı bağlamlarda ölçülmesi durumunda başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak PBOM dilbilgisi öğretiminde, çoktan seçmeli dilbilgisi testinde yer alan maddelerde olduğu gibi, anlamın önemli olmadığı bağlamlarda bir öğretim süreci öngörülmemektedir. Bu nedenle deney grubunda hedef biçimlerin öğretilmesi sürecinde bu tarz alıştırmalar gerçekleştirilmemiştir. Buna karşın kontrol grubunda hedef biçimlerin öğretilmesi sürecinde mekanik dilbilgisi alıştırmaları gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler kadar başarılı olması araştırmanın sonucu açısından önem taşımaktadır. Bu bulgu PBOM’nde gerçekleştirilen dilbilgisi öğretim sürecinin, mekanik dilbilgisi alıştırmaları ile ölçülmesi durumunda da etkili olduğunu göstermektedir.

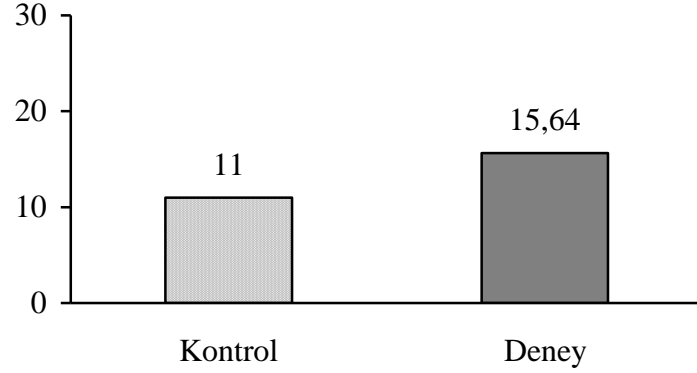
Dilbilgisi bölümündeki diğer test türü olan dilbilgisi değerlendirme testi için, öğrencilerin sınav puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -4,22$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 39). Buna göre; PBOM'ne uygun öğretim sürecinin, öğrencilerin dilbilgisel biçime ilişkin kuralları anlamlı bağlamlarda kullanma becerilerini ve yapılan hataları fark etme ve düzeltme becerilerini daha çok geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 39. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sınavtaki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	11,00	3,98	54	-4,22	0,00
Deney grubu	28	15,64	4,25			

Birinci hedef biçime yönelik dilbilgisi değerlendirme testi 20 puan değerindedir. Puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda (bkz Grafik 31); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin bu testte kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Dilbilgisi değerlendirme testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; PBOM'ne yönelik öğretim sürecinin, dilbilgisel biçime ilişkin kuralların anlamlı bağlamlarda kullanılması ve yapılan hataların fark edilerek düzeltilmesi becerilerini daha çok geliştirdiği anlaşılmaktadır. Dilbilgisi değerlendirme testi, PBOM'nin dilbilgisi öğretimi sürecinde öngördüğü dilbilgisi alıştırmaları arasında yer almaktadır. Bu



Grafik 31. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin Puan Ortalamaları

nedenle deney grubunun söz konusu testte daha başarılı olması model açısından öngörülen bir durumdur. Söz konusu test, dilbilgisel yapıları anlamlı bağlamlarda sunduğu için, öğretim sürecinde iletişimsel amaçlarla dilbilgisel amaçları birleştirmektedir. Ayrıca söz konusu testte hata düzeltimi de amaçlandığı için, bu test öğrencilerin aradil dizgelerinin gelişimi açısından etkili bir yöntemdir. Dolayısıyla deney grubunun söz konusu testte daha başarılı olması; dilbilgisel yeterliklerinin, iletişimsel amaçlar açısından ve hata düzeltimi açısından geliştirilmesinde PBOM'nin daha etkili olduğunu göstermektedir.

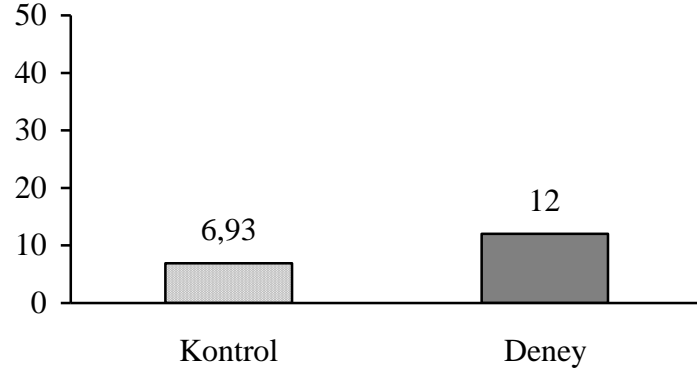
Bu araştırmada ilgili hedef biçimlere yönelik okuma becerisinin geliştirilmesinde PBOM'nin daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki okuma bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklem için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu

inceleme sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -6,94$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 40). Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında fark olmadığından, gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda PBOM'ne yönelik öğretim sürecinin okuma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu; araştırmanın üçüncü denencesinin kanıtlandığını göstermektedir.

Tablo 40. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Okuma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	28	6,93	3,15	54	-6,94	0,00
Deney Grubu	28	12,00	2,24			

Öğrencilerin okuma bölümünde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu bölümdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin sontestteki okuma bölümündeki puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin sontestteki ortalamalarından çok daha yüksektir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinde kullanılan PBOM'nde öngörülen yöntem ve tekniklerin hedef biçimin anlaşılması ve yorumlanması konusunda daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.



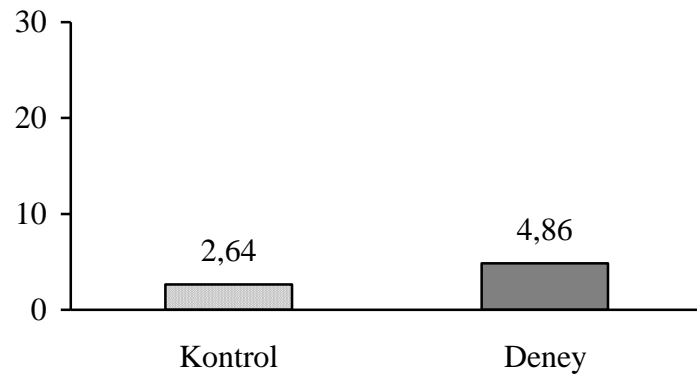
Grafik 32. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Okuma bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla çoktan seçmeli okuma testi ve okuma-yorumlama testi verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Çoktan seçmeli okuma testi için sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -5,86$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 41). Dolayısıyla hedef biçimin okuma becerisi çerçevesinde anlaşılması konusunda PBOM'nin daha etkili olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 41. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	2,64	1,64	54	-5,86	0,00
Deney grubu	28	4,86	1,15			

Birinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli okuma testi 6 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 33); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle; deney grubunda uygulanan PBOM'nin hedef biçimle ilgili okuma-anlama becerisinin ölçümünde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.



Grafik 33. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Okuma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Çoktan seçmeli okuma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; hedef biçime yönelik okuma becerisinin, okuma anlama şeklinde ölçülmesi durumunda, deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda PBOM'nin öngörülerini doğrultusunda hedef biçime yönelik dil girdisi sunulmuştur. Kontrol grubunda ise okuma becerisine yönelik dil girdisi sunulmasına karşın bu girdilerin hedef biçimi içermek ve öğretmek amacıyla olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla çoktan seçmeli okuma testinden elde edilen bu bulgu, hedef biçime yönelik girdi

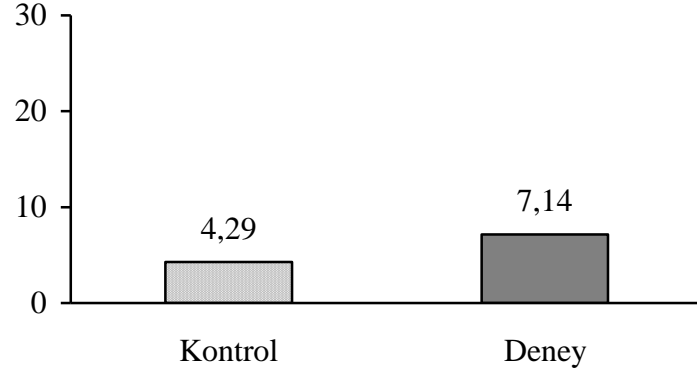
sunmanın, hedef biçimle ilgili okuma anlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Okuma bölümündeki diğer test türü olan okuma-yorumlama testi sonuçlarına bakıldığında; test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -4,83$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 42). Buna göre; PBOM'nin hedef biçimle ilgili yorumlama becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 42. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	4,29	2,65	54	-4,83	0,00
Deney grubu	28	7,14	1,67			

Birinci hedef biçime yönelik okuma-yorumlama testi 8 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 34); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu testte deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 34. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Okuma-yorumlama testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; her iki grupta uygulanan öğretim sürecinin etkililiğinin, hedef biçime yönelik okuma becerisinin hedef biçimi yorumlama şeklinde ölçülmesi durumunda, deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda PBOM'nin öngörülerini doğrultusunda, hedef biçimle ilgili girdileri anlama ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla yorumlama becerilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise okuma becerisine yönelik olarak, hedef biçimin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla yorumlanması amacıyla yönelik etkinlikler gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla okuma-yorumlama testinden elde edilen bu bulgu, dilbilgisel yapıların biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alınmasının, okuma becerisinin gelişimi için önemli olduğunu göstermektedir.

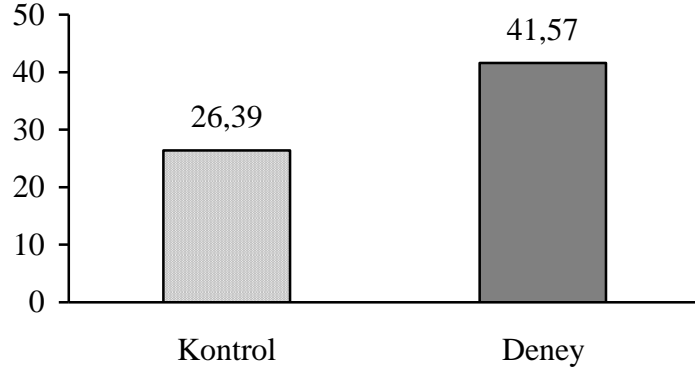
Bu araştırmada PBOM'nin ilgili hedef biçimlere y6nelik yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki yazma b6l6m6nden elde ettikleri puanlar, ilişkisiz 6rneklemeler için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(54)} = -4,52$; $p < .01$] g6r6lm6ştir (bkz. Tablo 43). 6ntest sonuçlarına g6re iki grup arasında yazma b6l6m6 için fark olmadığından, gruplarda gerçekleştirilen 6ėretim s6recinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen 6ėretim s6recinin, hedef biçimle ilgili yazma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç; araştırma kapsamında sınanan d6rd6nc6 denencenin kanıtlandığını g6stermektedir.

Tablo 43. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma B6l6m6ne İlişkin İlişkisiz 6rneklemeler t-testi

Yazma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	28	26,39	14,06	54	-4,52	0,00
Deney Grubu	28	41,57	10,89			

6ėrencilerin yazma b6l6m6nde g6sterdikleri başarı durumunun incelenmesi amacıyla, kontrol ve deney grubundaki 6ėrencilerin puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de g6r6ld6ėu gibi, deney grubu 6ėrencilerinin yazma b6l6m6ne y6nelik sontest puanlarının, kontrol grubu 6ėrencilerinin sontest puanlarından çok daha y6ksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle deney grubundaki 6ėretim s6recinin hedef biçimle ilgili kontroll6 ve serbest yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu d6ř6n6lmektedir. Dolayısıyla PBOM ile

gerçekleştirilen öğretim sürecinin yazma becerisinin geliştirilmesinde farklılık oluşturduğu kabul edilmektedir.



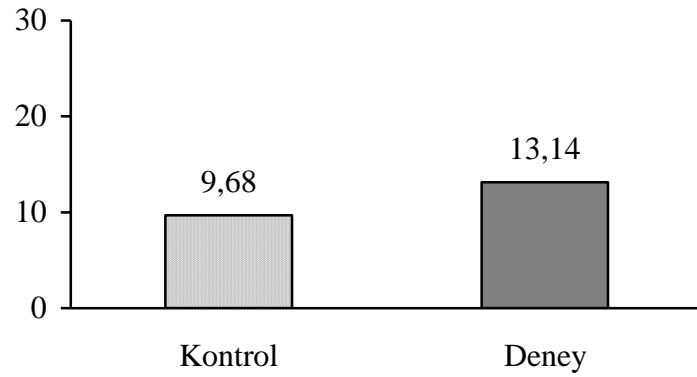
Grafik 35. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Yazma bölümünde görülen bu farklılığın dağılımını görebilmek amacıyla iki alt testten elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiştir. Kontrollü yazma testi sonuçları incelendiğinde, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -3,86$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 44). Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin, anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin daha fazla geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 44. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kontrol grubu	28	9,68	3,61	54	-3,86	0,00
Deney grubu	28	13,14	3,08			

Birinci hedef biçime yönelik kontrollü yazma testi 14 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 36); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubunun söz konusu test türünde daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 36. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Kontrollü yazma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; her iki grupta uygulanan öğretim sürecinin; hedef biçime yönelik yazma becerisinin kontrollü üretim şeklinde ölçülmesi durumunda, deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda, PBOM'nin öngörülerini doğrultusunda, hedef biçime yönelik üretim becerilerinde, önce kontrollü üretime yönelik etkinlikler, ardından serbest üretime yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise yazma becerisine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesine karşın, bu etkinliklerin hedef biçimin kullanılmasını sağlamaktan öte, ünite temasına yönelik üretimde bulunmak amacıyla hazırlandığı görülmüştür. Dolayısıyla bu bulgu, öğretim

sürecindeki yazma etkinliklerinde hedef biçimin kullanılmasını amaçlamanın, hedef biçimle ilgili kontrollü üretim becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

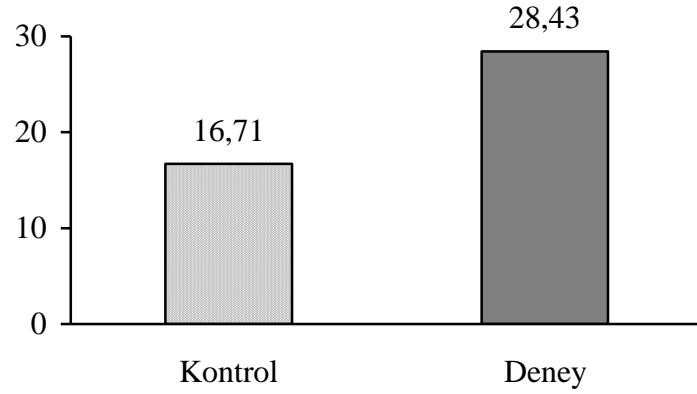
Yazma bölümünün ikinci test türü olan serbest yazma testi sonuçları incelendiğinde; sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(54)} = -4,25$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 45). Dolayısıyla PBOM'nin, hedef biçimle ilgili serbest yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 45. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	28	16,71	11,87	54	-4,25	0,00
Deney grubu	28	28,43	8,46			

Birinci hedef biçime yönelik serbest yazma testi 40 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 37), deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu test türünde deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

Serbest yazma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; hedef biçime yönelik yazma becerisinin serbest üretim şeklinde ölçülmesi durumunda, deney grubunun



Grafik 37. Birinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda PBOM'nin öngörülerini doğrultusunda, aynı hedef biçime yönelik yoğun bir öğretim süreci yaşanmış ve öğretim sürecinin son aşamasında, hedef biçimin serbest üretimde kullanılmasını olası kılan etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda ise yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler öğretim sürecinin son aşamalarında gerçekleştirilmesine karşın; bu etkinliklerin hedef biçimin kullanılmasını zorunlu kılmadıkları görülmüştür. Ayrıca kontrol grubunda deney grubundaki ile eş düzey yoğunlukta bir öğretim süreci gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla bu bulgu, PBOM'nde öngörülen yoğun öğretim sürecinin, dil üretiminde hedef biçimin kullanılmasını becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.1.3. İzleme Testi Verilerine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin korunmasını sağladığı denencesi benimsenmiştir. Bu denencenin sınanması amacıyla sontestin uygulanmasından 6 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında izleme testinden elde edilen veriler grup içi ve gruplar arası bir şekilde incelenmiştir.

4.2.1.3.1. İzleme Testi Verilerinin Grup İçi İncelenmesi

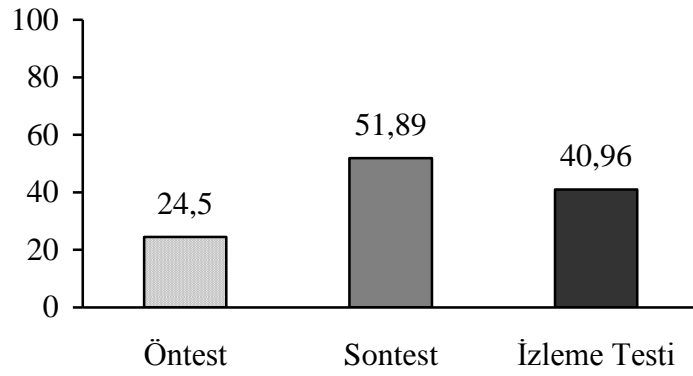
Kontrol ve deney gruplarına uygulanan izleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi amacına yönelik tekrarlı ölçümler için Anova analizi kullanılmıştır. Bu inceleme sonucunda deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin, hedef biçimle ilgili öğrenilmiş bilginin korunmasındaki etkililiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark [$F_{(2-54)}= 90,43; p<.01$] olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 46).

Tablo 46. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	22533,47	27	834,57			Sontest –öntest İzleme-öntest
Ölçüm	10648,16	2	5324,08	90,43	,000	
Hata	3179,16	54	58,87			
Toplam	36360,81	83				

Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestteki ve izleme testindeki puan ortalamaları, öntestteki puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgu hedef biçimin korunduğunun, yani kontrol grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığının bir göstergesidir.



Grafik 38. Kontrol Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testine İlişkin Puan Ortalamaları

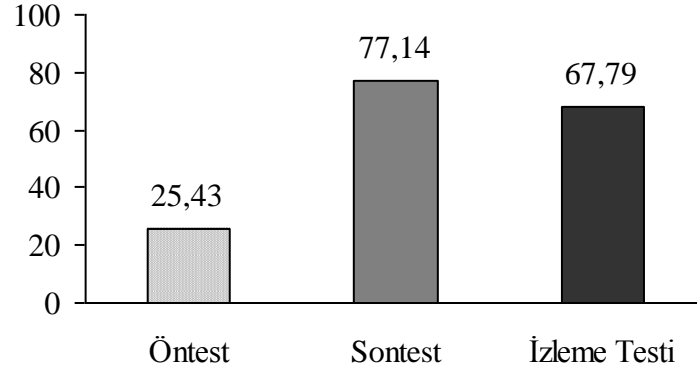
Deney grubundaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark [$F_{(2-54)}= 477,55$; $p<.01$] olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 47).

Tablo 47. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	16484,81	27	610,54			Sontest –öntest İzleme-öntest
Ölçüm	42523,14	2	21261,57	477,55	,000	
Hata	2404,19	54	44,52			
Toplam	61412,14	83				

Deney grubundaki öğrencilerin sontestteki ve izleme testindeki puan ortalamaları, öntestteki puan ortalamalarından daha yüksektir (bkz. Grafik 39). Bu bulgu hedef biçimin korunduğunun, yani deney grubunda yapılan öğretim sürecinin, öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

İzleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi sonucunda deney ve kontrol gruplarında öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu ve sontest ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla kontrol ve deney gruplarında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin, öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığı anlaşılmıştır. Bu bulgu; PBOM’ne uygun öğretim süreciyle öğrenilen bilginin korunduğunu kanıtlamaktadır.



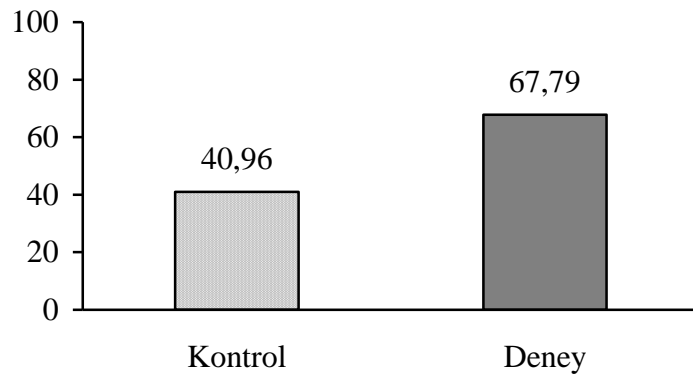
Grafik 39. Deney Grubunun Birinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testine İlişkin Puan Ortalamaları

4.2.1.3.2. İzleme Testi Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi

Araştırma kapsamında izleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarında öğretim süreci sonunda hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin kalıcı olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber araştırmanın amacı gereği; hangi öğretim sürecinin kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle izleme testinden elde edilen puan ortalamaları karşılaştırılarak gruplar arası inceleme yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, izleme testinden elde ettikleri test puanları ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda (bkz. Grafik 40); kontrol

grubunun izleme testi puan ortalamasının 40,96 olduğu görülmüştür. Diğer tarafta deney grubundaki öğrencilerin izleme testindeki puan ortalamalarının ise 67,79 olduğu görülmüştür. İki gruba yönelik puan ortalamalarının karşılaştırılması durumunda; deney grubunun test puanları ortalamasının kontrol grubunun test puanları ortalamasından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla izleme testinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 40. Birinci Hedef Biçimle İlgili İzleme Testine İlişkin Ortalamalar

İzleme testinden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda, deney grubunun izleme testinde daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle deney grubundaki öğrencilerin, hedef biçime yönelik öğrendikleri bilgileri daha fazla hatırladıkları düşünülmektedir. Bu bulgu; PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin, hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin korunmasını sağlamada daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.2. İkinci Hedef Biçime (Present Perfect Tense) Yönelik Bulgular

PBOM'nin etkililiğini ikinci bir hedef biçimin (Present Perfect Tense) öğretilmesi sürecinde tekrar incelemeyi amaçlayan bu deneysel çalışmada ikinci hedef biçimle ilgili ölçme aracı olarak uygulanan testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Söz konusu bu test; farklı soru tarzlarından oluştuğu için güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında eş yarılar oluşturma yöntemi (bkz. BÖLÜM III) kullanılmıştır. Yapılan işlem sonucunda testin güvenilirlik katsayısının 0,94 olduğu görülmüştür. Bu değer oldukça yüksek bir güvenilirlik değeri olduğu için uygulanan testin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırma kapsamında ikinci hedef biçime (Present Perfect Tense) yönelik elde edilen bulgular; öntest, sontest ve izleme testi verilerine yönelik bulgular şeklinde üç alt başlık halinde sunulmuştur.

4.2.2.1. Öntest Verilerine Yönelik Bulgular

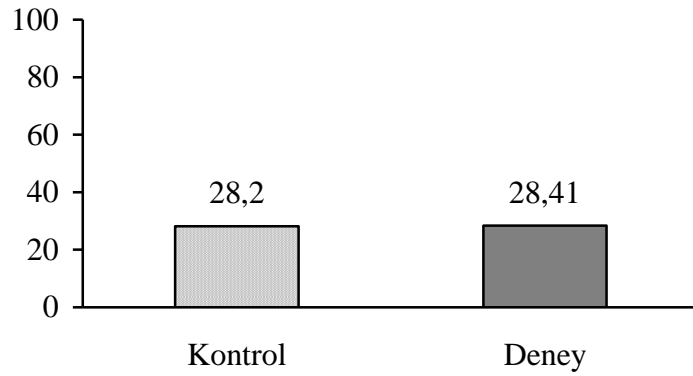
Bu çalışma kapsamında öğretim modelinin uygulanmasından önce; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilgili hedef biçime (Present Perfect Tense) yönelik bilgilerini belirlemek için öntest uygulanmıştır. Öntestten elde edilen puanlar üzerinde ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak yapılan istatistiksel inceleme sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları ile deney grubundaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t_{(50)} = -0,11$; $p > .05$]

görülmüştür (bkz. Tablo 48). Dolayısıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 48. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları

ÖNTEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	28,20	4,30	50	-0,11	0,91
Deney grubu	27	28,41	8,09			

Çalışma kapsamında öntest 100 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda deney grubunun test ortalaması $\bar{X}=28,41$ olarak ve kontrol grubunun test ortalaması $\bar{X}=28,20$ olarak hesaplanmıştır (bkz. Grafik 41). Böylece öğrencilerin hedef biçimlere yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır.



Grafik 41. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest Ortalamaları

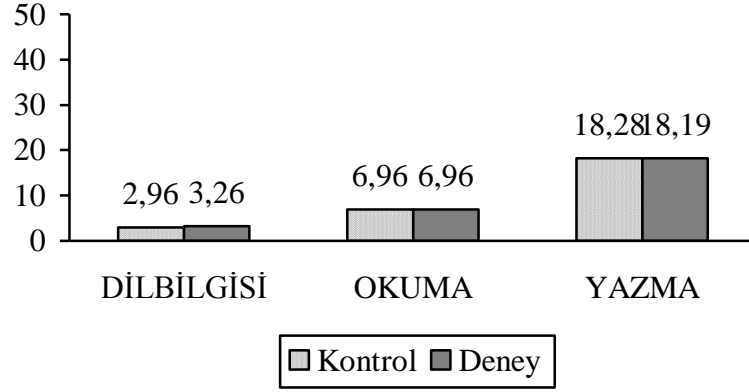
Birinci hedef biçimle ilgili verilerin incelenmesinde olduğu gibi; ikinci biçimle ilgili öntest; bölümleri açısından yeniden incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında öntestteki dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından fark olup olmadığına

ilişkisiz örneklemeler için t testi analizi yapılarak bakılmıştır. Buna göre, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bölümlere ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 49). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin inci hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliklerinin ve okuma ve yazma becerilerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 49. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları

Bölümler	Grup	N	X̄	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Kontrol Grubu	25	2,96	1,10	50	-0,89	0,38
	Deney Grubu	27	3,26	1,32			
Okuma	Kontrol Grubu	25	6,96	1,90	50	-0,01	1,00
	Deney Grubu	27	6,96	2,41			
Yazma	Kontrol Grubu	25	18,28	3,90	50	0,06	0,95
	Deney Grubu	27	18,19	6,71			

Bu çalışmada dilbilgisi testinin 20 puan değerinde olması nedeniyle; kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin dilbilgisi testi puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel bilgilerinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer durum 20 puan değerindeki okuma bölümü için de geçerlidir. Öğrencilerin test puanları ortalamaları düşük olduğu için, hedef biçime yönelik okuma becerilerinin yeterli gelişmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 60 puan değerindeki yazma bölümü ortalamalarının da düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla her iki grubunda hedef biçimle ilgili yazma becerilerinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır (bkz. Grafik42).



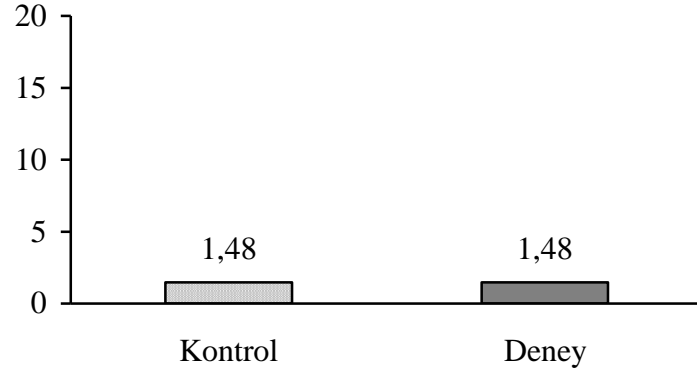
Grafik 42. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Bu araştırmada ölçme geçerliliği amacına yönelik olarak öntesti oluşturan her bölümde iki test türü kullanılmıştır. İkinci hedef biçime yönelik öntestte dilbilgisi bölümündeki ilk test olan çoktan seçmeli dilbilgisi testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -0,01$; $p > .01$] olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 50). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin ikinci hedef biçimin ölçülmesi durumunda söz konusu test türündeki başarı durumlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 50. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	1,48	0,65	50	-0,01	0,99
Deney grubu	27	1,48	0,70			

Öntestteki çoktan seçmeli dilbilgisi testinin 5 puan değerinde olması nedeniyle, öğrencilerin test puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili çoktan seçmeli dilbilgisi testinde başarılı olmadıkları anlaşılmaktadır (bkz Grafik 43).



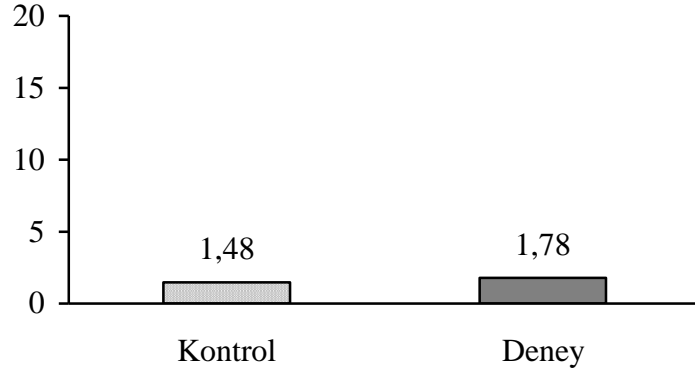
Grafik 43. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Öntestteki dilbilgisi değerlendirme testi verilerinin incelenmesi sonucunda da, puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t_{(50)} = -0,99$; $p > .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 51). Söz konusu testteki başarı düzeyinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 51. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	1,48	0,87	50	-0,99	0,33
Deney grubu	27	1,78	1,25			

15 puan değerindeki dilbilgisi değerlendirme testinin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 44). Bu bulgu, hedef biçimle ilgili dilbilgisi değerlendirme testinde, öğrencilerin başarılı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.



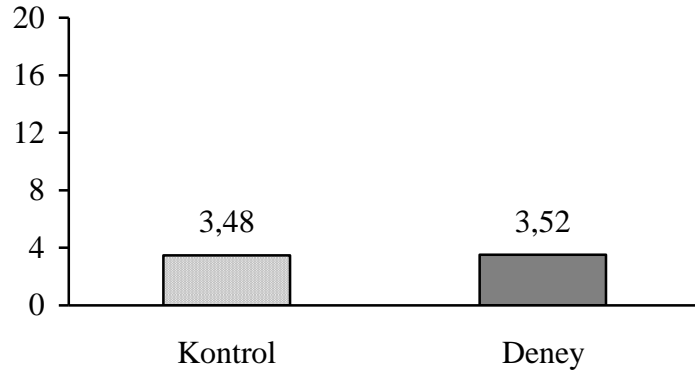
Grafik 44. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

İkinci hedef biçime yönelik öntestteki okuma bölümünde ölçme geçerliliği amacıyla iki tür test kullanılmıştır. İlk test olan doğru-yanlış okuma testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda; öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -0,16$; $p > .01$] bulunmamıştır (bkz. Tablo 52). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik okuma becerilerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 52. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Doğ-Yan. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	3,48	0,92	50	-0,16	0,88
Deney grubu	27	3,52	0,85			

İkinci hedef biçime yönelik doğru-yanlış okuma testi 8 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 45). Dolayısıyla ikinci hedef biçime yönelik doğru-yanlış okuma testinde her iki grubun da başarı düzeylerinin düşük olduğu ve hedef biçime yönelik okuma anlama becerilerinin yeteli oranda gelişmediği anlaşılmaktadır.



Grafik 45. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Doğru-Yanlış Okuma Testine Yönelik Test Ortalamaları

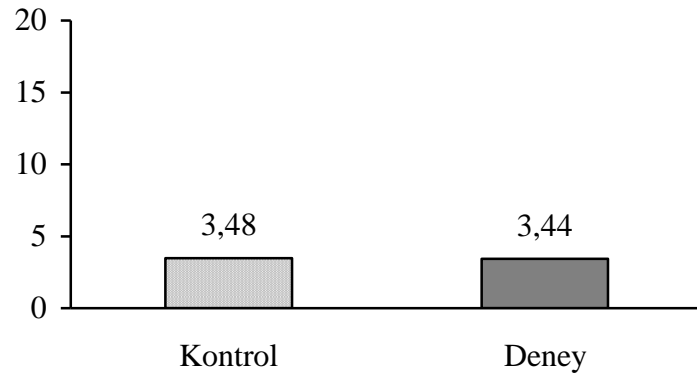
İkinci hedef biçimle ilgili öntestteki okuma-yorumlama testine yönelik olarak; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı

[$t_{(50)} = 0,06$; $p > .01$] bulgusuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 53). Dolayısıyla öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 53. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	3,48	1,87	50	0,06	0,95
Deney grubu	27	3,44	2,15			

Öntestteki okuma-yorumlama testi 12 puan değerindedir. Yapılan inceleme sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin test ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 46). Dolayısıyla öğrencilerin okuma yorumlama becerilerinin yeterli gelişmediği anlaşılmaktadır.



Grafik 46. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

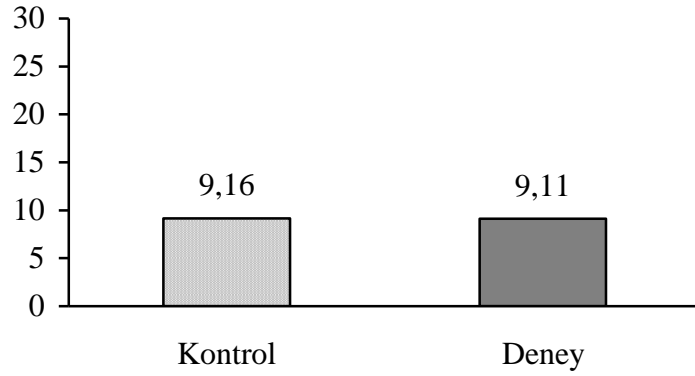
Araştırma kapsamında yazma becerisine yönelik uygulanan iki farklı testten ilki olan kontrollü yazma testi sonuçları açısından, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(50)} = 0,05$; $p > .01$] bulunamamıştır

(bkz. Tablo 54). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin kontrollü üretim becerilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 54. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	9,16	2,51	50	0,05	0,96
Deney grubu	27	9,11	3,99			

İkinci biçime yönelik kontrollü yazma testi 30 puan değerindedir. İnceleme sonucunda kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 47). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik kontrollü üretim becerilerinin gelişmediği anlaşılmıştır.



Grafik 47. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Kontrollü Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

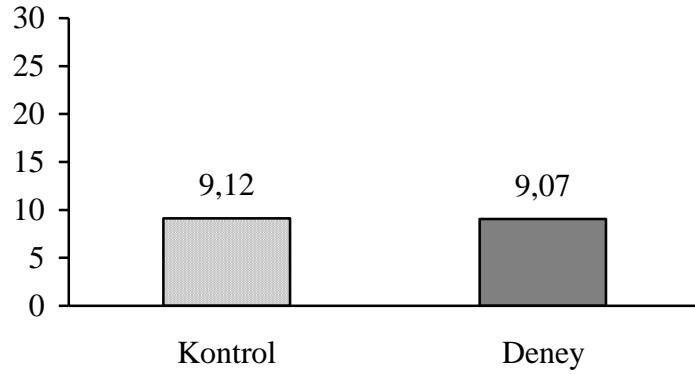
Öntestteki serbest yazma testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark

olmadığı [$t_{(50)} = 0,05$; $p > .01$] görülmüştür (bkz. Tablo 55). Dolayısıyla öğrencilerin serbest yazma becerilerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 55. İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	9,12	3,00	50	0,05	0,96
Deney grubu	27	9,07	3,85			

Öntestteki serbest yazma testine yönelik inceleme sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının 9,07 olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının 9,12 olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 48). Çalışma kapsamında serbest yazma testi 30 puan değerinde olduğu için; öğrencilerin serbest üretim becerilerinin gelişmediği anlaşılmaktadır.



Grafik 48. Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntestteki Serbest Yazma Testine Yönelik Test Puanları Ortalamaları

Sonuç olarak; söz konusu hedef biçim açısından araştırmada yer alan iki grubun dilbilgisel yeterliliklerinin, okuma ve yazma becerilerinin benzer olduğu ve her iki grubunda bu hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliliklerinin ve okuma ve yazma becerilerinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. Sontest Verilerine Yönelik Bulgular

Bu çalışmada PBOM'nin söz konusu hedef biçimin öğretilmesinde etkisi olup olmadığına ortaya çıkarılması amacıyla uygulanan sontestlerden elde edilen veriler üzerinde ilişkisiz örneklem için t-testi analizi ile kullanılarak hem grup içi hem de gruplar arası inceleme yapılmıştır. Bu bölümde grup içi inceleme sonuçları ve gruplar arası inceleme sonuçları sunulmuştur.

4.2.2.2.1. Sontest Verilerinin Grup İçi İncelenmesi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulanan öğretim süreci sonunda ulaştıkları düzeyi görebilmek amacıyla grup içi inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda hem kontrol hem de deney grubunun sontestten elde ettikleri puanlar öntest puanları ile karşılaştırılarak aralarında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak bulunmuştur.

Birinci hedef biçim verilerinin sunumunda olduğu gibi, ikinci hedef biçime yönelik sontest bulguları da önce testin tamamından elde edilen puanlar üzerinden yapılan inceleme sonucundaki bulgular sunulmuştur. Ardından test puanının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımlarını görebilmek amacıyla; testi oluşturan dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinden elde edilen puanlar üzerinde yapılan inceleme sonucundaki bulgular verilmiştir. Son olarak ise; her bir bölümde kullanılan farklı test türleri konusundaki dağılımın görülebilmesi amacıyla iki tür testten elde edilen verilerin ayrı ayrı incelenmesi sonucundaki bulgular açıklanmıştır. Sontest verilerinin grup içi incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular; önce kontrol grubuna yönelik, ardından deney grubuna yönelik bulgular şeklinde söz konusu inceleme sırası ile sunulmuştur.

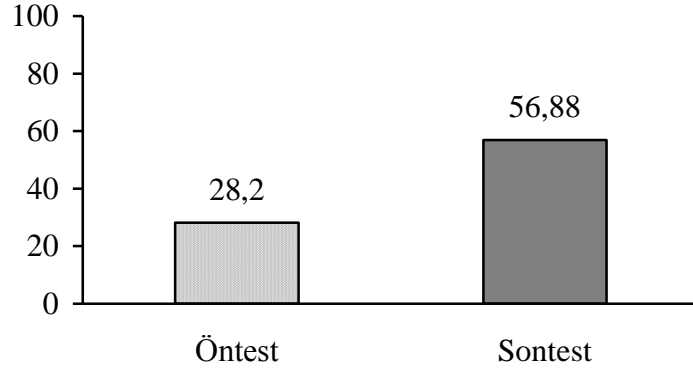
4.2.2.2.1.1. Kontrol Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim süreci sonucundaki kazanımlarını belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -9,14$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz Tablo 56). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 56. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

KONTROL	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	28,20	4,30	24	-9,14	0,00
Sontest	25	56,88	14,47			

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve sontestlerde göstermiş oldukları başarı durumları incelendiğinde; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları görülmüştür. Kontrol grubunun sontest sonuçlarına yönelik elde edilen bu bulgu; kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin ikinci hedef biçimin öğrenilmesi konusunda etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 49. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları

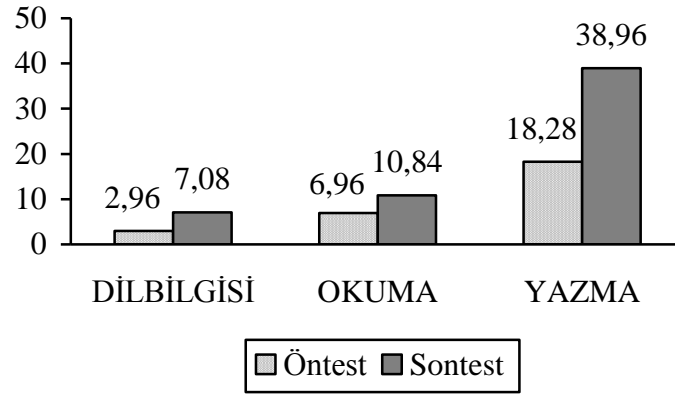
Kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde etmiş oldukları bu başarının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımını anlayabilmek için sontesti oluşturan bölümlerden elde edilen veriler incelenmiştir. Buna göre; öğrencilerin

dilbilgisi, okuma ve yazma sontest puanları ile öntest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark (bkz. Tablo 57) vardır. Dolayısıyla öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğin ve okuma ve yazma becerilerinin öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 57. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümleri Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Bölüm	TEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Öntest	25	2,96	1,10	24	-5,689	0,00
	Sontest	25	7,08	3,48			
Okuma	Öntest	25	6,96	1,90	24	-4,52	0,00
	Sontest	25	10,84	3,59			
Yazma	Öntest	25	18,28	3,90	24	-7,116	0,00
	Sontest	25	38,96	13,01			

Kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde gösterdikleri başarı durumunun incelenmesi amacıyla bölümlerdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi, öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümüne yönelik ortalamalarının sontestte daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kontrol grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliklerini ve okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek olasıdır.



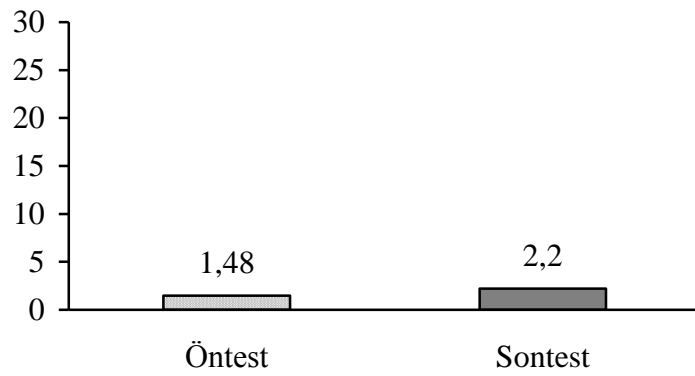
Grafik 50. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde göstermiş oldukları başarının test türüne göre dağılımı da incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için yapılan inceleme sonucunda; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -3,07$; $p < .05$] görülmüştür (bkz. Tablo 58). Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması konusundaki gelişimlerinin öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 58. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	1,48	0,65	24	-3,07	0,01
Sontest	25	2,20	1,00			

Kontrol grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli dilbilgisi testine yönelik ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda; son test ortalamalarının ön test ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 51). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin ikinci hedef biçime yönelik dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



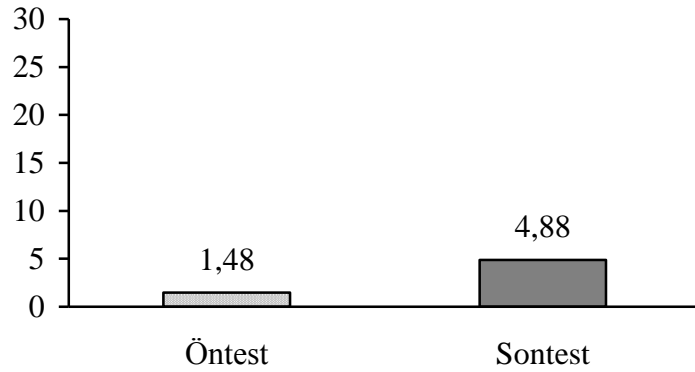
Grafik 51. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Dilbilgisi bölümündeki ikinci test türü olan dilbilgisi değerlendirme testi için de benzer durum söz konusudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin söz konusu test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -5,80$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 59). Dolayısıyla öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi konularındaki gelişimlerinin, öğretim sürecinden sonra ilerleme sağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 59. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Veriline İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	1,48	0,87	24	-5,80	0,00
Sontest	25	4,88	2,73			

Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik başarı durumları karşılaştırıldığında; kontrol grubundaki öğrencilerin sontestteki test ortalamalarının öntesttekenden yüksek olduğu anlaşılmaktadır (bkz Grafik 52). Bu bulgu sayesinde; kontrol grubundaki öğretim sürecinin öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 52. : Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

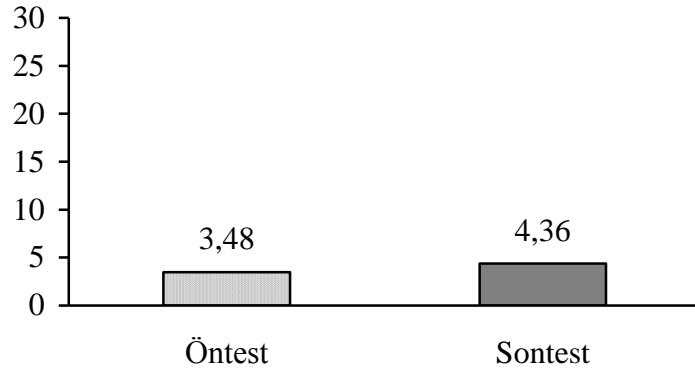
Okuma bölümünde ilk test türü olan doğru/yanlış okuma testi için kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -2,82$; $p < .05$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 60). Dolayısıyla

öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup anlama becerilerinde görülen gelişmenin öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 60. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Doğ-Yan. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	3,48	0,92	24	-2,82	0,01
Sontest	25	4,36	1,50			

Kontrol grubundaki öğrencilerin doğru/yanlış okuma testindeki başarı durumları karşılaştırıldığında; sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişmesi konusunda etkili olduğu anlaşılmaktadır.



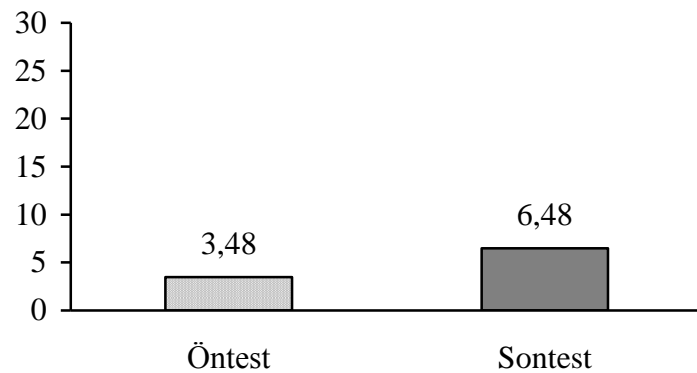
Grafik 53. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Okuma bölümündeki ikinci test olan okuma-yorumlama testinde de benzer durum geçerlidir. Öğrencilerin test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -4,80$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (Tablo 61). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup yorumlama becerilerinin, öğretim sürecinden sonra geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 61. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	3,48	1,87	24	-4,80	0,00
Sontest	25	6,48	2,40			

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma-yorumlama testindeki başarı durumlarında bakıldığında; öğrencilerin sontestte daha fazla başarı sağladığı görülmektedir (bkz. Grafik 54). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



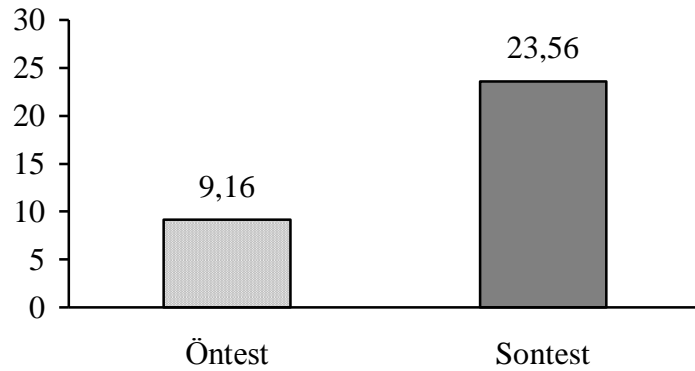
Grafik 54. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrollü yazma testi için kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -12,00$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 62). Dolayısıyla öğrencilerin anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin gelişiminin öğretim sürecinden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 62. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	9,16	2,51	24	-12,00	0,00
Sontest	25	23,56	5,04			

Kontrol grubundaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontestteki kontrollü yazma testi ortalamalarının, öntest ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 55). Dolayısıyla kontrol grubundaki öğretim sürecinin öğrencilerin hedef biçimi kontrollü üretme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



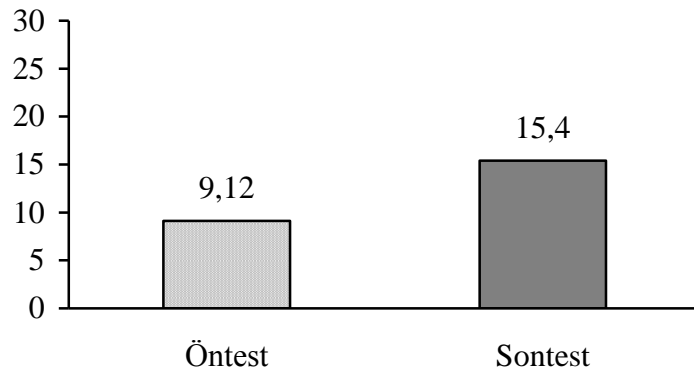
Grafik 55. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Benzer durum ikinci hedef biçimle ilgili yazma becerisine yönelik ikinci test türü olan serbest yazma testi için de geçerlidir. Kontrol grubundaki öğrencilerin serbest yazma testi sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(24)} = -3,14$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 63). Dolayısıyla öğrencilerin kontrollü üretim becerisinin gelişiminin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 63. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	25	9,12	3,00	24	-3,14	0,00
Sontest	25	15,40	9,11			

Serbest yazma testine yönelik başarı durumlarında bakıldığında, öğrencilerin sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 56). Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin görsellerle anlatılan olayları veya durumları hedef biçimi kullanarak ifade etme ve serbest üretim becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 56. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Kontrol grubunun ikinci hedef biçimle ilgili öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; kontrol grubundaki öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, birinci hedef biçimde olduğu gibi, ikinci hedef biçimle (Present Perfect Tense) ilgili öğrenme süreci üzerinde de etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ikinci hedef biçime yönelik testin bölümlerinden elde edilen verilerin tek tek incelenmesi sonucunda, öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından da sontest sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin ikinci hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliğin ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığı anlaşılmıştır. Sontestten hemen önce kontrol grubunda hedef biçimle ilgili 3 ünite kapsamında öğretim süreci gerçekleştirildiği için, bu bulgu araştırma açısından beklenen bir sonuçtur.

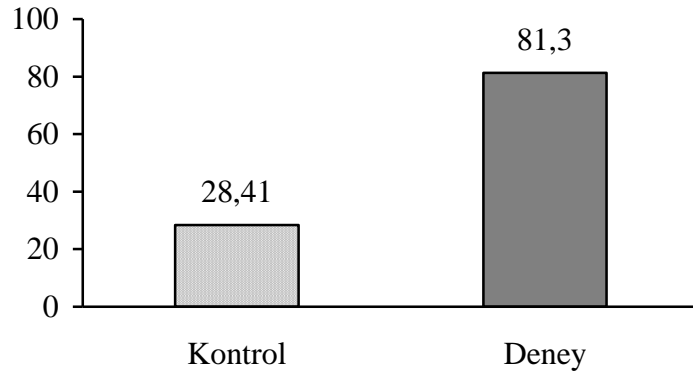
4.2.2.2.1.2. Deney Grubunun Verilerine Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin öğretim süreci sonucundaki kazanımlarını belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonucunda, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -25,47$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 64). Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik bilgilerinin öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 64. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

DENEY	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	28,41	8,08	26	-25,47	0,00
Sontest	27	81,30	14,94			

Öğrencilerin öntest ve sontestteki başarı durumları incelendiğinde (bkz. Grafik 57); öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin öğretim sürecinden sonra hedef biçime yönelik bilgilerinin geliştiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu; deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin ikinci hedef biçimin öğrenilmesi konusunda da etkili olduğunu göstermektedir.



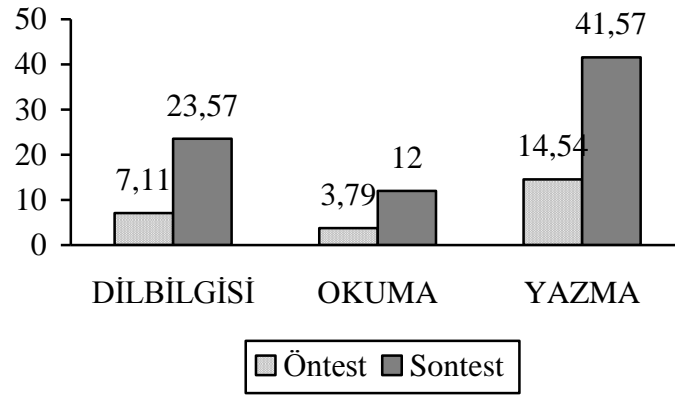
Grafik 57. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest-Sontest Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin sontestten elde etmiş oldukları bu başarının dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerindeki dağılımını anlayabilmek için sontesti oluşturan bölümlerden elde edilen veriler incelenmiştir. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri sontest puanları ile öntest puanları

arasında sontest lehine anlamlı fark bulunmuştur (bkz. Tablo 65). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğinin ve okuma ve yazma becerilerinin öğretim sürecinden sonra gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 65. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Bölüm	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dilbilgisi	Öntest	27	3,26	1,32	26	-18,905	0,00
	Sontest	27	15,52	3,32			
Okuma	Öntest	27	6,96	2,41	26	-16,731	0,00
	Sontest	27	16,81	2,96			
Yazma	Öntest	27	18,19	6,71	26	-21,279	0,00
	Sontest	27	48,96	9,80			



Grafik 58. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi, Okuma ve Yazma Bölümlerine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde gösterdikleri başarı durumlarının incelenmesi sonucunda, sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 58). Dolayısıyla deney grubunda yapılan öğretim sürecinin,

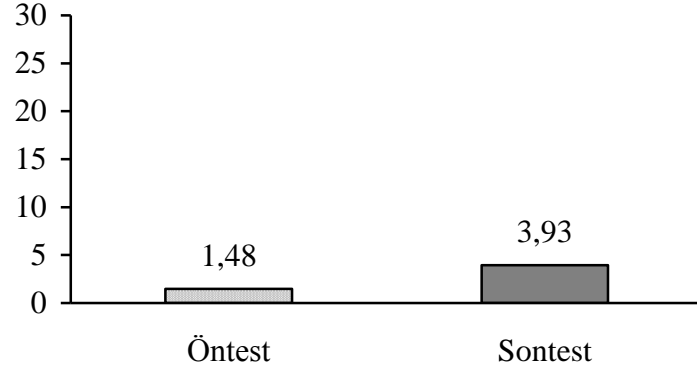
ikinci hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliği ve okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek olasıdır.

Deney grubundaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontestte dilbilgisi, okuma ve yazma bölümlerinde almış oldukları puanların test türüne göre dağılımı da incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için yapılan inceleme sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -13,04$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 66). Dolayısıyla öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması konusundaki gelişimlerinin öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 66. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	1,48	0,70	26	-13,04	0,00
Sontest	27	3,93	0,83			

Deney grubundaki öğrencilerin çoktan seçmeli dilbilgisi testine yönelik ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda; sontest ortalamalarının öntest ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (bkz. Grafik 59). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlam dışı bağlamlarda aktarılması becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



Grafik 59. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

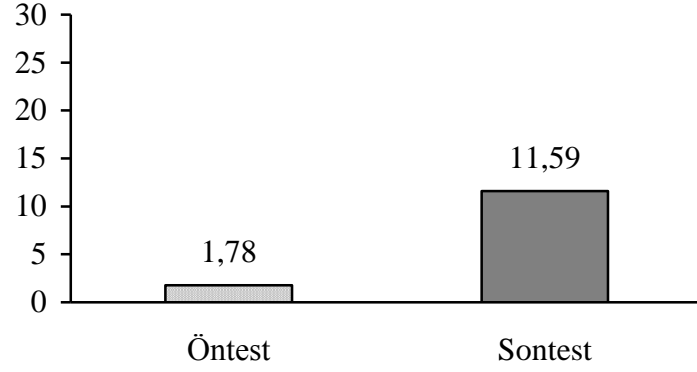
Öğrencilerin dilbilgisi değerlendirme testi sonuçları arasında da, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -16,78$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 67). Dolayısıyla dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi konularındaki gelişimin öğretim sürecinden sonra ilerlediği anlaşılmaktadır.

Tablo 67. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	1,78	1,25	26	-16,78	0,00
Sontest	27	11,59	2,82			

Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik başarı durumları karşılaştırıldığında; öğrencilerin sontestteki ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Grafik 60). Dolayısıyla; deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin

öğrencilerin dilbilgisel kuralların anlamlı bağlamlarda kullanma ve hata düzeltimi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



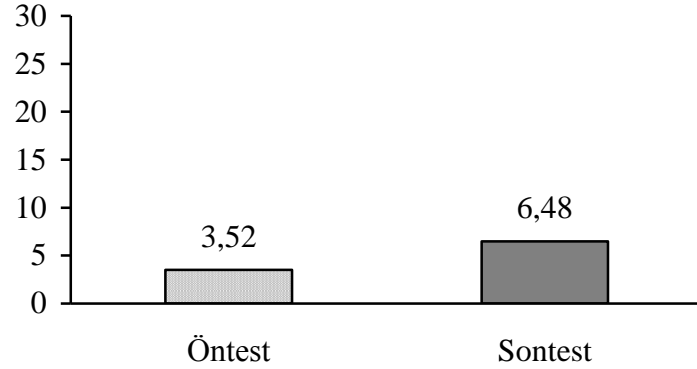
Grafik 60. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Dilbilgisi Değerlendirme Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

İkinci hedef biçime yönelik sontestteki okuma bölümünde ilk test türü olan doğru/yanlış okuma testi için, deney grubundaki öğrencilerin puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -14,59$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 68). Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili okuyup anlama becerilerinde görülen gelişmenin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 68. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Doğ-Yan. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	3,52	0,85	26	-14,59	0,00
Sontest	27	6,48	1,05			

Deney grubundaki öğrencilerin doğru/yanlış okuma testindeki sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 61). Dolayısıyla deney grubundaki öğretim sürecinin öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişmesi konusunda etkili olduğu anlaşılmaktadır.



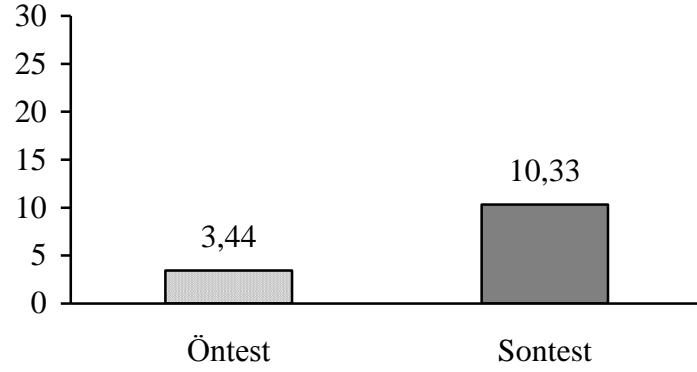
Grafik 61. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Doğru/Yanlış Okuma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin okuma-yorumlama testi sonuçları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(26)} = -14,49$; $p < .01$ görülmüştür (bkz. Tablo 69). Dolayısıyla öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili okuyup yorumlama becerilerinin gelişiminin öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 69. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	3,44	2,15	26	-14,49	0,00
Sontest	27	10,33	2,40			

Deney grubundaki öğrencilerin okuma-yorumlama testindeki başarı durumlarına bakıldığında, öğrencilerin sontestteki ortalamalarının daha yüksek görülmektedir (bkz. Grafik 62). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin okuyup yorumlama becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.



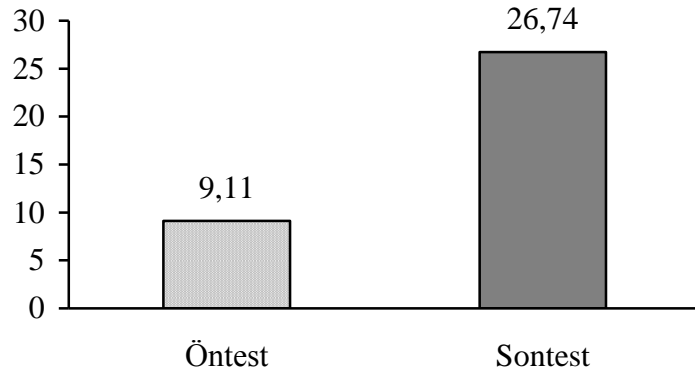
Grafik 62. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Okuma-Yorumlama Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

İkinci hedef biçimle ilgili yazma becerisine yönelik ilk test türü olan kontrollü yazma testi için, öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -18,43$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 70). Dolayısıyla öğrencilerin anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin gelişiminin öğretim sürecinden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 70. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	9,11	3,99	26	-18,43	0,00
Sontest	27	26,74	5,54			

Deney grubundaki öğrencilerin ikinci hedef biçime yönelik kontrollü yazma testi ortalamaları incelendiğinde; öğrencilerin sontest ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 63). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin ikinci hedef biçimi anlama yoğunlaşmada üretme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 63. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Kontrollü Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

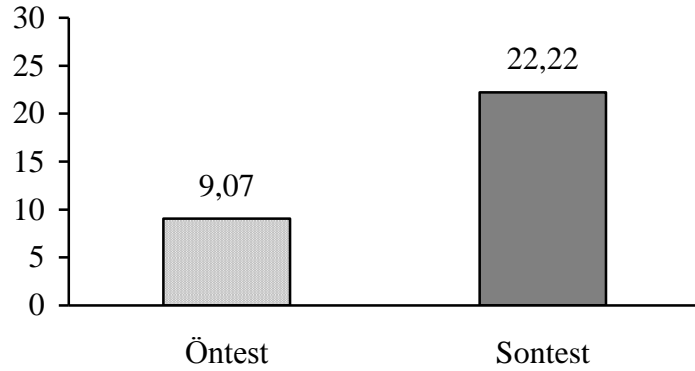
İkinci hedef biçimle ilgili yazma becerisine yönelik ikinci test türü serbest yazma testinde de benzer durum söz konusudur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve

sontest sonuçları arasında; sontest lehine anlamlı bir fark [$t_{(26)} = -16,58$; $p < .01$] vardır (bkz. Tablo 71). Dolayısıyla öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili kontrollü üretim becerisinin gelişiminin, öğretim sürecinden sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 71. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testi Öntest-Sontest Verilerine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	27	9,07	3,85	26	-16,58	0,00
Sontest	27	22,22	5,12			

Serbest yazma testine yönelik başarı durumlarında bakıldığında; öğrencilerin sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 64). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin görsellerde anlatılan olayı veya durumu hedef biçimi kullanarak ifade etme ve serbest üretim becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 64. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Serbest Yazma Testine Yönelik Öntest-Sontest Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen PBOM'ne uygun öğretim sürecinin, birinci hedef biçim için olduğu gibi, ikinci hedef biçimle (Present Perfect Tense) ilgili öğrenme süreci üzerinde de etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca test bölümlerinden elde edilen verilerin tek tek incelenmesi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma bölümleri açısından da sontest sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen modele uygun öğretim sürecinin söz konusu hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliği ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte; kontrol grubu sonuçları da kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecinin ikinci hedef biçimin öğrenimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle; deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki farklı öğretim seçeneklerinden hangisinin ikinci hedef biçimin öğreniminde daha etkili olduğunun araştırılması için sontest verileri üzerinde gruplar arası inceleme yapılması gerekmektedir.

4.2.2.2.2. Sontest Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi

Bu araştırmada PBOM'nin ilköğretim 8.sınıf düzeyinde ilgili hedef biçimlerin öğrenilmesi sürecinde normal öğretim sürecine göre daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının

sontestten elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Birinci hedef biçime yönelik inceleme deney grubunda PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin daha etkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla PBOM'nin sözdizimsel açıdan karmaşık, kullanımsal açıdan basit bir yapının öğretimi sürecinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma güvenilirliği açısından farklı özelliklerde ikinci bir hedef biçime yönelik bulgular da araştırılmıştır.

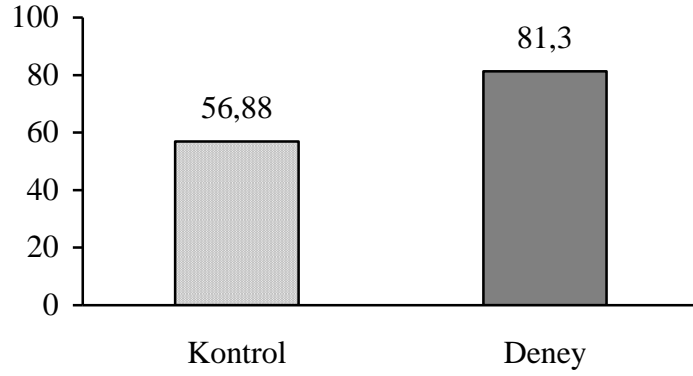
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontest puanlarından elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -5,97$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 72). Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen PBOM'ne uygun öğretim sürecinin hedef biçimin öğrenilmesinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yani; araştırmada benimsenen denence bir kez daha doğrulanmıştır. Ayrıca ikinci hedef biçimin özelliği nedeniyle; PBOM'nin sözdizimsel açıdan basit, kullanımsal açıdan karmaşık olan bir yapının öğretilmesi sürecinde de etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 72. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi

SONTEST	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	56,88	14,47	50	-5,97	0,00
Deney grubu	27	81,30	14,94			

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontestteki başarı durumları karşılaştırıldığında; deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının ($\bar{X} = 81,30$), kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarından

$\bar{X}=56,88$) daha yüksek olduğu görülmüştür (bk. Grafik 65). Test ortalamaları arasındaki puan farkının oldukça fazla olması, deney grubunun söz konusu testte çok daha başarılı olduğunu göstermektedir. Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında fark olmaması gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığını göstermektedir. Bu sonuçla; PBOM ile gerçekleştirilen öğretim süreci sonunda hedef biçime yönelik oluşan öğrenmenin daha etkili bir öğrenme olduğu kabul edilmektedir. Böylece; araştırmanın birinci denencesi söz konusu hedef biçim açısından da doğrulanmıştır.



Grafik 65. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sonteste İlişkin Puan Ortalamaları

Bu araştırmada PBOM'nin ilgili hedef biçimlere yönelik dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki dilbilgisi bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklem için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Birinci hedef biçime yönelik inceleme sonucunda sözdizimsel açıdan karmaşık, kullanımsal açıdan basit bir yapıya yönelik dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde modelin daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

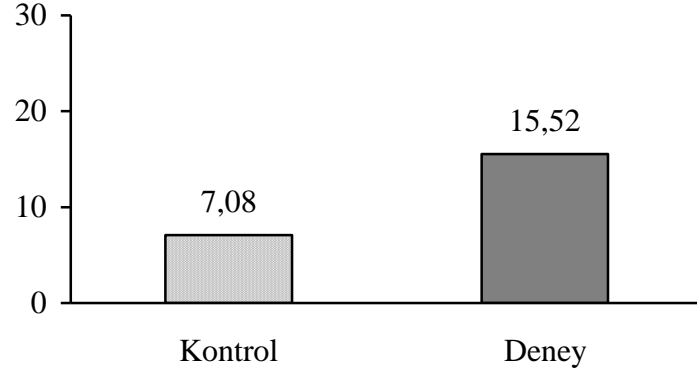
Benzer şekilde ikinci hedef biçime yönelik dilbilgisi bölümünden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -8,95$ $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 73). Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında dilbilgisi bölümü için fark olmadığından gruplarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla sözdizimsel açıdan basit kullanımsal açıdan karmaşık özellikteki hedef biçimle ilgili dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde de PBOM'nin daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 73. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin İlişkisiz

Örneklemler t-testi

Dilbilgisi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	25	7,08	3,48	50	-8,95	0,00
Deney Grubu	27	15,52	3,32			

Öğrencilerin dilbilgisi bölümünde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu bölümdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grafik 66'dan da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi bölümüne yönelik sontest puanlarının ($\bar{X}=15,52$), kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarından ($\bar{X}=7,08$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle deney grubundaki öğretim sürecinin hedef biçimle ilgili dilbilgisel kuralların aktarılmasında ve yorumlanmasında daha etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu araştırma kapsamında sınanan ikinci denencenin söz konusu hedef biçim açısından da doğruladığını göstermektedir.



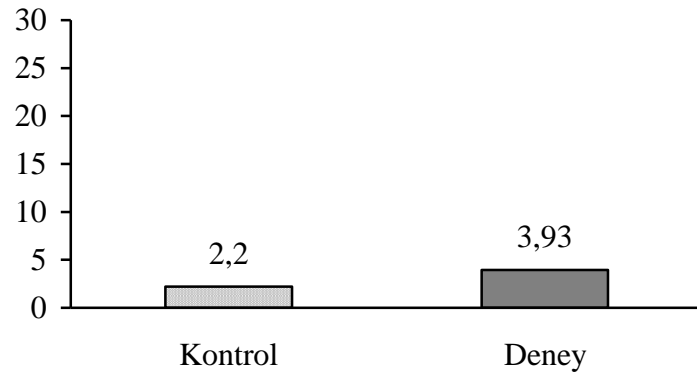
Grafik 66. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Dilbilgisi bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla iki alt test verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Dilbilgisi bölümündeki ilk test türü olan çoktan seçmeli dilbilgisi testi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -6,80$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 74). Dolayısıyla PBOM'nin; sözdizimsel açıdan basit anlamsal açıdan karmaşık özellikteki hedef biçime ilişkin kuralların anlam dışı bağlamlara aktarılması konusunda daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 74. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Çok. Seç. Dilb.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	2,20	1,00	50	-6,80	0,00
Deney grubu	27	3,93	0,83			

İkinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli dilbilgisi testi 5 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 67), deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla anlamsal ve kullanımsal açıdan karmaşık süreçler içeren ikinci hedef biçimin, anlam dışı bağlamlarda ölçülmesi durumunda, PBOM'nin daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 67. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testine İlişkin Puan Ortalamaları

İkinci hedef biçimle ilgili çoktan seçmeli dilbilgisi testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; deney grubunda uygulanan öğretim sürecinin sözdizimsel açıdan basit anlamsal açıdan karmaşık özellikteki hedef biçimin anlam dışı bağlamlarda ölçülmesi durumunda başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla birinci ve ikinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli dilbilgisi testinden elde edilen bulgular arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Birinci hedef biçim için her iki öğretim modelinin de benzer etkisi olduğu, ikinci hedef biçim için ise PBOM'nin dilbilgisel yapıların kurallarının aktarılmasını daha iyi sağladığı anlaşılmaktadır. İki hedef biçime yönelik

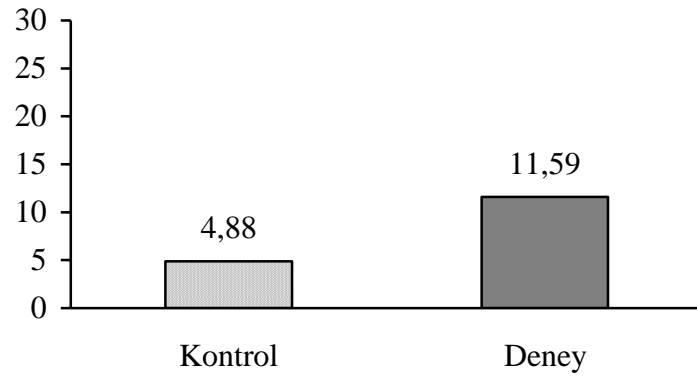
bulgulardaki bu uyumsuzluğun, hedef biçimlerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Birinci hedef biçimin sözdizimsel açıdan birleşik olmasına karşın anlamsal açıdan anadildeki benzerliğinden dolayı karmaşık süreçler içeren bir yapı olmadığı düşünülmektedir. İkinci hedef biçim konusunda ise tanınması, anlaşılması ve üretilmesi sürecinde; yapıya yönelik biçimsel özelliklerin yanı sıra kullanımsal ve anlamsal özelliklerin de önem taşıdığı bilinmektedir (bkz. BÖLÜM III). Dolayısıyla her ne kadar çoktan seçmeli test anlam boyutunun dikkate alınmadığı bir test türü özelliği taşısa da ikinci hedef biçimin özelliğinden dolayı anlam boyutu önem taşımaktadır. PBOM'ne uygun öğretim sürecinde dilbilgisel yapıların bu üç boyutuyla öğretimi söz konusu olduğu için ikinci hedef biçimin öğretilmesi sürecinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bulgu sonucunda; hedef biçimlerin anlam boyutu söz konusu olduğunda PBOM'nin daha etkili dilbilgisi öğretimi oluşturduğu anlaşılmıştır.

Dilbilgisi bölümündeki diğer test türü olan dilbilgisi değerlendirme testi için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -8,71$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 75). Buna göre; PBOM'ne uygun öğretim sürecinin öğrencilerin dilbilgisel biçime ilişkin kuralları anlamlı bağlamlarda kullanma becerilerini ve yapılan hataları fark etme ve düzeltme becerilerini daha çok geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 75. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Dilb. Değ.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	4,88	2,73	50	-8,71	0,00
Deney grubu	27	11,59	2,82			

İkinci hedef biçime yönelik dilbilgisi değerlendirme testi 15 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 68); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=11,59$), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,88$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu testte, deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.



Grafik 68. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Dilbilgisi Değerlendirme Testine İlişkin Puan Ortalamaları

İkinci hedef biçimle ilgili dilbilgisi değerlendirme testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; PBOM'ne yönelik öğretim sürecinin dilbilgisel biçime ilişkin kuralların anlamlı bağlamlarda kullanılması ve yapılan hataların fark edilerek düzeltilmesi becerilerini daha çok geliştirdiği anlaşılmaktadır. Dilbilgisi değerlendirme testine yönelik bu bulgunun birinci hedef biçim için de geçerli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle anlamsal açıdan biri basit diğeri karmaşık özellikteki her iki hedef biçime yönelik dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde PBOM'nin daha etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. PBOM'ne uygun öğretim modelinde, dilbilgisel kurallar anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla beraber ele alındığı ve dilbilgisel kurallarla ilgili hata düzeltimi etkinlikleri yapıldığı için, anlamsal açıdan basit veya karmaşık özellikteki iki hedef biçimin öğrenimi sürecinde modelin daha etkili olduğu düşünülmektedir.

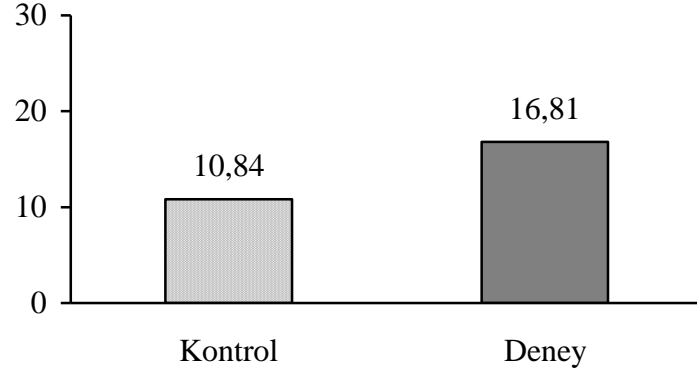
Bu araştırmada ilgili hedef biçimlere yönelik okuma becerisinin geliştirilmesinde PBOM'nin daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının ikinci hedef biçimle ilgili sonestteki okuma bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklem için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Birinci hedef biçime yönelik inceleme sonucunda modelin söz konusu hedef biçimle ilgili okuma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu görülmüştür.

İkinci hedef biçime yönelik sontestteki okuma bölümünden elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -6,57$; $p < .01$] olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 76). Öntest sonuçlarına göre iki grup arasında okuma bölümü için fark olmadığından gruplarda, gerçekleştirilen öğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda PBOM'ne yönelik öğretim sürecinin ikinci hedef biçimle ilgili okuma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Böylece söz konusu hedef biçim açısından da araştırmada benimsenen üçüncü denence doğrulanmıştır.

Tablo 76. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin İlişkiz Örneklem t-testi Sonuçları

Okuma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	25	10,84	3,59	50	-6,57	0,00
Deney Grubu	27	16,81	2,96			

Öğrencilerin ikinci hedef biçimle ilgili sontestteki okuma bölümünde gösterdikleri başarı durumunun karşılaştırılması amacıyla kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu bölümdeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grafikte 69'da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin sontestteki okuma bölümündeki puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin sontestteki ortalamalarından çok daha yüksektir. Dolayısıyla deney grubunda öğretim modelinde öngörülen yöntem ve tekniklerin ikinci hedef biçimin anlaşılması ve yorumlanması konusunda daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.



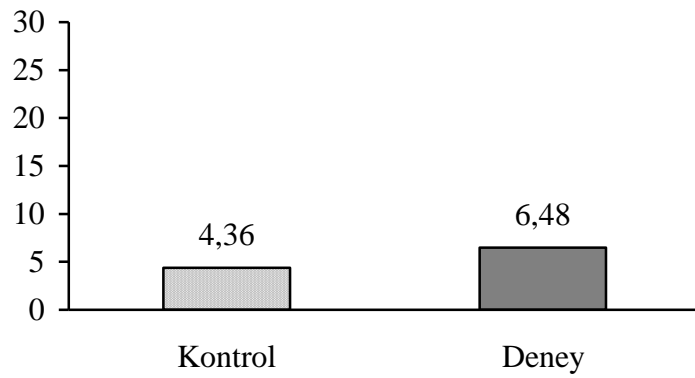
Grafik 69. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Okuma bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla iki alt test verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Okuma bölümündeki ilk test türü olan doğru/yanlış okuma testi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -5,95$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 77). Dolayısıyla hedef biçimin okuma becerisi çerçevesinde anlaşılması konusunda PBOM'nin daha etkili olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 77. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Doğru/Yanlış Okuma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Doğ-Yan. Oku.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	4,36	1,50	50	-5,95	0,00
Deney grubu	27	6,48	1,05			

İkinci hedef biçime yönelik doğru/yanlış okuma testi 8 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz. Grafik 70); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle; deney grubunda uygulanan PBOM'nin hedef biçimle ilgili okuma-anlama becerisinin ölçümünde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.



Grafik 70. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Doğru/Yanlış Okuma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Doğru/yanlış okuma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; hedef biçime yönelik okuma becerisinin okuma anlama şeklinde ölçülmesi durumunda deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Birinci hedef biçime yönelik çoktan seçmeli okuma testi için de deney grubunun daha başarılı olduğu bulgusu söz konusudur. Deney grubunda PBOM'nin öngörülleri doğrultusunda, hedef biçime yönelik dil girdisi sunulmuştur. Kontrol grubunda ise okuma becerisine yönelik dil girdisi sunulmasına karşın bu girdilerin hedef biçimi içermek ve öğretmek amacıyla olmadığı görülmüştür. Ayrıca ikinci hedef biçim, öğrencilerin anadillerinde yer

almadığı ve özelliğinden dolayı bilişsel karşılaştırmayı zorunlu kıldığı için anlaşılması ve üretilmesi sorunlu bir yapı olarak kabul edilmektedir (bkz. BÖLÜM III). Bu nedenle özellikle bu özellikteki bir yapıya yönelik olabildiğince çok girdi sunmanın öğretim sürecinin sonucu açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda hedef biçime yönelik girdi sunmanın hedef biçimle ilgili okuma anlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

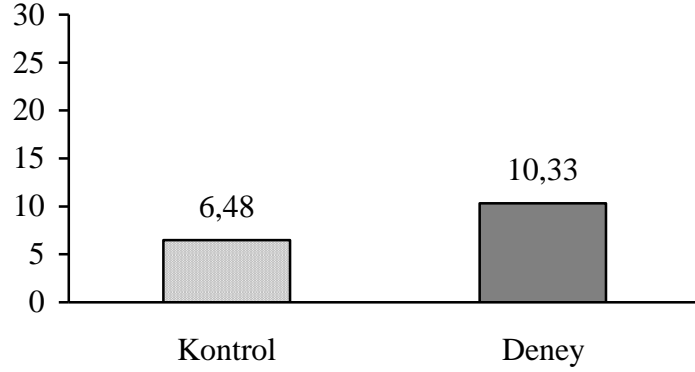
Okuma bölümündeki diğer test türü olan okuma-yorumlama testi sonuçlarına bakıldığında; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -5,78$; $p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 78). Buna göre; PBOM'nin hedef biçimle ilgili yorumlama becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 78. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Oku.-Yor.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	6,48	2,40	50	-5,78	0,00
Deney grubu	27	10,33	2,40			

İkinci hedef biçime yönelik okuma-yorumlama testi 12 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 71); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek

olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu testte deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 71. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Okuma-Yorumlama Testine İlişkin Puan Ortalamaları

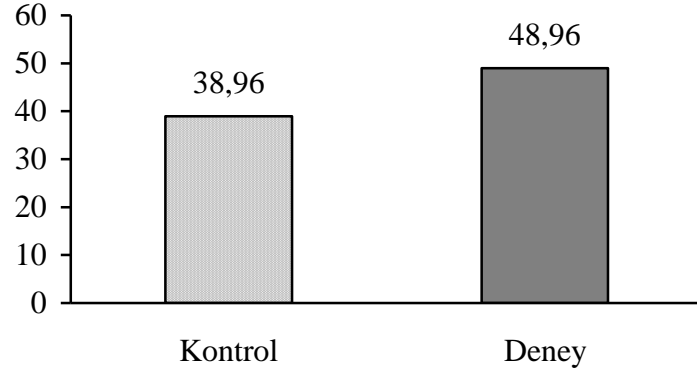
Okuma becerisinin llmesinde kullanılan okuma-yorumlama testi PBOM'nin öngördüğü ve hedef biçimle ilgili girdilerin anlaşılmasını ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutta yorumlanmasını gerektiren lme aracıdır. Öğretim süreci içerisinde deney grubunda okuma becerisinde kullanılan bir etkinlik çeşididir. Bu teste ait verilerin incelenmesi sonucunda her iki hedef biçim için deney grubunun sonuçları ile kontrol grubunun sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin bu testte de daha başarılı olmaları PBOM'nin hedef biçimle ilgili girdileri anlama ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla yorumlama becerilerini daha çok geliştirdiğini göstermektedir.

Bu araştırmada PBOM'nin ilgili hedef biçimlere yönelik yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu denencesi benimsenmektedir. Bu denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontestteki yazma bölümünden elde ettikleri puanlar ilişkisiz örneklemler için t-testi analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(50)} = -3,15$, $p < .01$] grlmştir (bkz. Tablo 79). ntest sonuçlarına göre iki grup arasında yazma bölümü için fark olmadığından gruplarda gerçekleştirilen ğretim sürecinin bu farka yol açtığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen ğretim sürecinin hedef biçimle ilgili yazma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç; araştırmanın dördüncü denencesinin ilgili hedef biçim kapsamında doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 79. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin İlişkisiz rneklemler t-testi Sonuçları

Yazma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	25	38,96	13,01	50	-3,15	0,00
Deney Grubu	27	48,96	9,80			

Öğrencilerin yazma bölümünde gösterdikleri başarı durumunun incelenmesi sonucunda, deney grubu ğrencilerinin yazma bölümüne yönelik sontest puanlarının daha yüksek olduğu grlmştir (bkz. Grafik 72). Bu nedenle deney grubundaki ğretim sürecinin hedef biçimle ilgili kontrollü ve serbest yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla PBOM ile gerçekleştirilen ğretim sürecinin yazma becerisinin geliştirilmesinde farklılık oluşturduğu kabul edilmektedir.



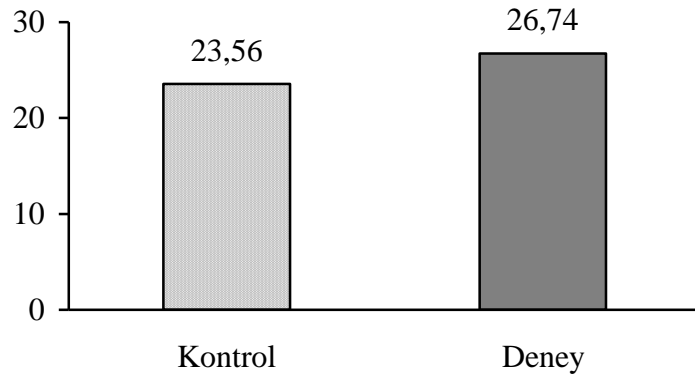
Grafik 72. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Yazma Bölümüne İlişkin Puan Ortalamaları

Yazma bölümünde deney grubu lehine görülen bu farklılığın test türleri açısından dağılımını görebilmek ve öğretim modellerinin test türlerindeki etkililiğini incelemek amacıyla alt test verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Yazma bölümünün ilk test türü olan kontrollü yazma testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -2,16$; $p < .05$] bulunmuştur (bkz. Tablo 80). Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin anlama yoğunlaşmadan hedef biçimi üretme becerilerinin daha fazla geliştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 80. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Kont. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	23,56	5,04	50	-2,16	0,04
Deney grubu	27	26,74	5,54			

İkinci hedef biçime yönelik kontrollü yazma testi 30 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 73); deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubunun söz konusu test türünde daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 73. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Kontrollü Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Kontrollü yazma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; her iki grupta uygulanan öğretim sürecinin etkililiğinin; hedef biçime yönelik yazma becerisinin kontrollü üretim şeklinde ölçülmesi durumunda deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak kontrol grubunun test ortalamasının da oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu testte tabloda yansıtılan bilgilerin cümle şeklinde yazılması istenmektedir. Hedef biçimin kullanılması gerektiği ise yönergedeki sorudan kolaylıkla anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik biçimsel özellikleri kolaylıkla aktardığı, ancak bir takım hatalar

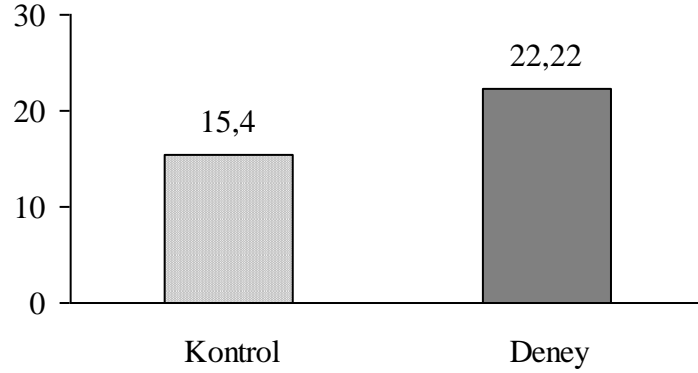
(özne-yardımcı fiil uyumu, fiilin uygun şekli ve yazım yanlışları) yaptığı görülmüştür. Bu noktada söz konusu bu testin hedef biçimin anlamsal özelliklerine odaklanılmasını gerekli kılmadığı düşünülmektedir.

Yazma bölümünün ikinci test türü olan serbest yazma testi sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark [$t_{(50)} = -3,36; p < .01$] bulunmuştur (bkz. Tablo 81). Dolayısıyla PBOM'nin, hedef biçimle ilgili serbest yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 81. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Serb. Yaz.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol grubu	25	15,40	9,11	50	-3,36	0,00
Deney grubu	27	22,22	5,12			

İkinci hedef biçime yönelik serbest yazma testi 30 puan değerindedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin söz konusu testteki puan ortalamaları karşılaştırıldığında (bkz Grafik 74); deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu test türünde deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 74. İkinci Hedef Biçimle İlgili Sontestteki Serbest Yazma Testine İlişkin Puan Ortalamaları

Serbest yazma testi verilerine yönelik bu bulgu sonucunda; ikinci hedef biçime yönelik yazma becerisinin serbest üretim şeklinde ölçülmesi durumunda deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. PBOM çıktı üretiminde kontrollü üretimden serbest üretime doğru bir sıranın izlenmesi gerektiğini öngördüğü için deney grubunda serbest yazma test çeşidine yönelik olarak konuşma etkinliği yapılmıştır. Kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinde ise öğrencilerin daha çok serbest üretimde bulunmaları hedeflenmiş, hedef biçimi kullanmaları gerektiği ise verilen örnek dil kutuları aracılığıyla sezdirilmiştir; ancak öğrencilerin hedef biçimi kullanmalarının zorunlu olduğu girdiler sağlanmamıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrencilerin hedef biçimi kullanmadan da üretimde bulunma olasılıkları fazla olan yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Serbest yazma testi verilerine göre deney grubunun daha başarılı olması; PBOM'nin çıktı üretiminde kontrollü üretimden serbest üretime doğru bir sıranın izlenmesi gerektiği öngörüsünü doğrular nitelikte olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.3. İzleme Testi Verilerine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin korunmasını sağladığı denencesi benimsenmiştir. Bu denencenin sınanması amacıyla ikinci hedef biçimle ilgili sontestin uygulanmasından altı hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Araştırmada izleme testinden elde edilen veriler grup içi ve gruplar arası incelenmiştir.

4.2.2.3.1. İzleme Testi Verilerinin Grup İçi İncelenmesi

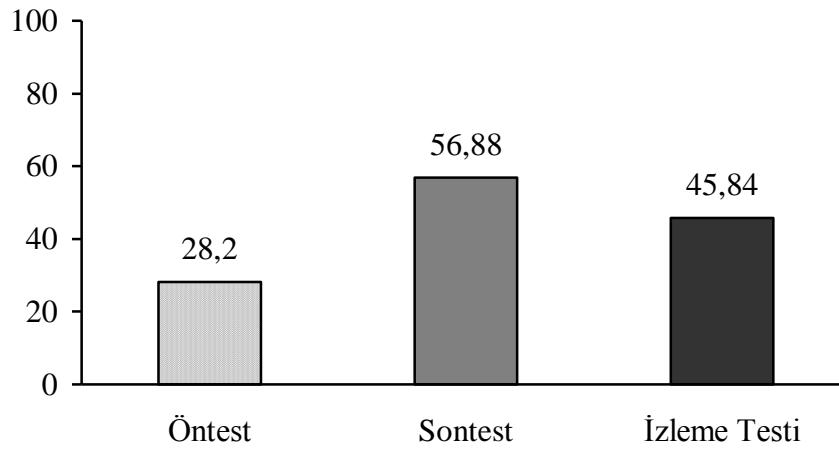
Kontrol ve deney gruplarına uygulanan izleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi amacına yönelik, tekrarlı ölçümler için Anova analizi kullanılmıştır. Bu incelemenin sonucunda, deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin hedef biçimle ilgili bilginin korunmasındaki etkililiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark [$F_{(2-48)}= 59,60$; $p<.01$] olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 82).

Tablo 82. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	6080,61	24	253,35			Sontest –öntest İzleme-öntest
Ölçüm	10463,28	2	5231,64	59,60	,000	
Hata	4213,38	48	87,77			
Toplam	20757,28	74				

Grafik 75'te görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestteki ve izleme testindeki puan ortalamaları, öntestteki puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgu hedef biçimin korunduğunun, yani kontrol grubunda yapılan öğretim sürecinin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığının, bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.



Grafik 75. Kontrol Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Test Puanları Ortalamaları

Deney grubundaki öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark [$F_{(2,52)}=378,10$; $p<.01$] olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (bkz. Tablo 83).

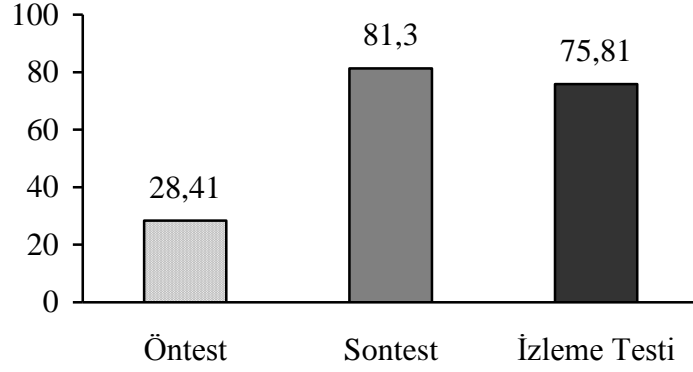
Tablo 83. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Deneklerarası	13521,58	26	520,06			Sontest –öntest İzleme-öntest
Ölçüm	45672,69	2	22836,34	378,10	,000	
Hata	3140,64	52	60,39			
Toplam	62334,91	80				

Grafik 76’da görüldüğü gibi, deney grubunun sontestteki ve izleme testindeki puan ortalamaları, öntestteki puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgu hedef biçimin korunduğunun, yani PBOM’ne uygun öğretim sürecinin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığının, bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

İzleme testinden elde edilen verilerin grup içi incelenmesi sonucunda deney ve kontrol gruplarında ikinci hedef biçimle ilgili öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olduğu ve sontest ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla kontrol ve deney gruplarında gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağladığı anlaşılmıştır. Bu

bulgu; PBOM'ne uygun öğretim süreciyle öğrenilen bilginin korunduğunu doğrulamaktadır.

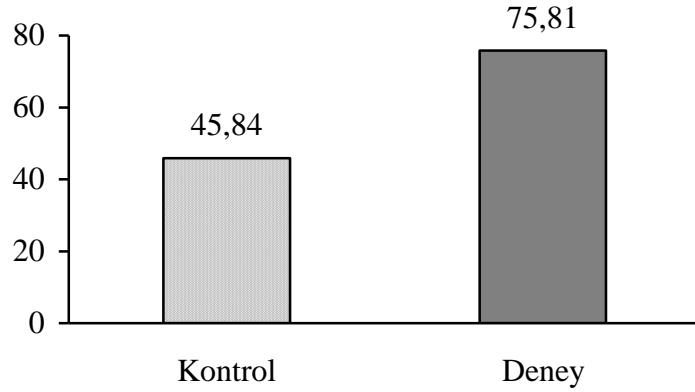


Grafik 76. Deney Grubunun İkinci Hedef Biçimle İlgili Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Test Puanları Ortalamaları

4.2.2.3.2. İzleme Testi Verilerinin Gruplar Arası İncelenmesi

Araştırma kapsamında ikinci hedef biçimle ilgili izleme testinden elde edilen verilerin grup içi inceleme sonucunda, deney ve kontrol gruplarında öğretim süreci sonunda hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin kalıcı olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber araştırmanın amacı gereği; hangi öğretim sürecinin kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle izleme testinden elde edilen puan ortalamaları karşılaştırılarak gruplar arası inceleme yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin izleme testinden elde ettikleri test puanları ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda (bkz. Grafik 77), deney grubunun test puanları ortalamasının kontrol grubunun test puanları ortalamasından çok daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla izleme testinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 77. İkinci Hedef Biçimle İlgili İzleme Testine İlişkin Ortalamalar

İkinci hedef biçime yönelik izleme testinden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda, deney grubunun izleme testinde çok daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle deney grubundaki öğrencilerin hedef biçime yönelik öğrendikleri bilgileri daha fazla hatırladıkları düşünülmektedir. Bu bulgu; PBOM ile gerçekleştirilen öğretim sürecinin ikinci hedef biçime yönelik öğrenilen bilginin korunmasını sağlamada daha etkili olduğunu göstermektedir.

V. DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Araştırma Sonuçları ve Değerlendirme

Bu çalışmada PBOM'nin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, iki hedef biçim (When/While Clauses ve Present Perfect Tense) için PBOM ilkelerine göre geliştirilen öğretim modeli deney grubunda uygulanırken, var olan ders kitabının öngördüğü öğretim süreci de kontrol grubunda uygulanmıştır. Öğretim modelinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla dilbilgisi, okuma ve yazma testlerinden oluşan öntest, sontest ve izleme testi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu testlerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, PBOM'nin hedef biçimlerin öğrenilmesi, hedef biçimlere yönelik dilbilgisi öğretimi, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenilmiş bilginin korunması konusundaki etkililiğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Öğrenme Üzerindeki Etkililiği

Bu çalışma kapsamında, PBOM'nin öğrenme üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla, deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontestten elde

edilen veriler gruplar arası incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, deney grubundan yana anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre; **deney grubunda uygulanan PBOM'nin, öğrenme üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.** Bu sonuçla; PBOM ile gerçekleştirilen öğretimin hedef biçimlerin öğrenilmesinde daha etkili olduğu yönündeki araştırma denencesi, söz konusu hedef biçimler açısından doğrulanmaktadır.

Araştırma kapsamında her iki gruba da uygulanan öntest sonuçları, gruplar arasında fark olmadığını gösterdiği için sontest sonuçlarında çıkan anlamlı farkın, deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modelinden kaynaklandığı düşünülmektedir. PBOM kuramsal özellikleri açısından hedef biçimlerin biçimsel ve kullanımsal boyutlarına eşzamanlı odaklanmayı öngörmektedir. Buna göre, hedef biçimlerin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal açıdan öğretilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla modelde, tek bir biçimle ilgili yoğun bir öğretim söz konusudur (ayrıntılı bilgi için bkz BÖLÜM II). Bu bağlamda araştırma kapsamında deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modelinde hedef biçime yönelik dilbilgisel etkinliklerin yanı sıra, anlama ve üretme becerilerine yönelik etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde hedef biçimi içeren, özel olarak uyarlanmış girdiler kullanılmıştır. Böylece öğrencilere hedef biçimi içeren dil girdisi ile sık sık karşılaşma olanağı tanınmıştır. Bu nedenle öğretim modelinde, girdinin alınıya dönüşmesinin sağlandığı düşünülmektedir.

Girdi Denencesine (Krashen, 1981,1982) göre edinimin gerçekleşmesi için öğretim sürecinde yeterli girdi sunulmalıdır. PBOM; edinim için sadece girdi sunulmasını yeterli görmezken hedef biçimi içeren her türlü girdinin sunulmasını öngörmektedir. Bu açıdan bakıldığında; deney grubunda Zenginleştirilmiş Girdi seçeneği aracılığıyla, hedef biçimi sunmak ve öğretmek amacıyla özel olarak uyarlanan dil girdileri kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise girdilerin hedef biçimi öğretmek için özel olarak hazırlanmadığı, dolayısıyla Zenginleştirilmiş Girdi kullanılmadığı görülmüştür.

Zenginleştirilmiş Girdi, Girdi Akışı ve Girdi Genişlemesi tekniklerinin kullanımını gerektirir. Çalışma kapsamında deney grubunda hedef biçime dikkat çekmek amacıyla, hedef biçimin sunumu ve dilbilgisel kuralların öğretimi aşamalarında Girdi Genişlemesi tekniği ile hedef biçimi içeren cümleler koyu renkle yazılmıştır. Kontrol grubunda ise sadece dilbilgisel kuralların öğretiminde Girdi Genişlemesi tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Girdi Genişlemesi tekniğinin hedef biçimin sunumu aşamasında kullanılması, öğrencilerin öğretim sürecinin başında hedef biçime dikkat etmesini kolaylaştırmakta ve hedef biçime ilişkin bilinç kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca deney grubunda gerçekleştirilen her türlü etkinlikte hedef biçimi içeren dil girdileri sunulduğu için, Girdi Akışı tekniğinin de kullanıldığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik girdilerin kullanımı söz konusudur. Dolayısıyla kontrol grubunda girdilerin hedef biçimi öğretmek amacıyla özel olarak uyarlanmadığı ve modelin öngördüğü biçimde Girdi Akışı tekniğine yer verilmediği anlaşılmıştır.

Öğretim sürecinde, hedef dilde olası olan *olumlu kanıt girdisi* ve dilbilgisel kurallar veya hata düzeltimi şeklinde olan *olumsuz kanıt girdisi* olmak üzere iki çeşit girdi söz konusudur (Long ve Robinson, 1998: 21). Bu çalışma kapsamında kontrol grubunda, hedef biçimi, nicel olarak yetersiz de olsa, içeren metinler kullanıldığı için olumlu kanıt girdisinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Deney grubunda uygulanan öğretim modelinde ise, hedef biçimi nicel olarak yeterli oranda içeren metinlere yer verildiği için olumlu kanıt girdisi kullanılırken, dilbilgisi alıştırmalarında hata düzeltimine yönelik dilbilgisi değerlendirme testi yapıldığı için, olumsuz kanıt girdisinin de kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinde iki tür girdinin kullanılması, deney grubunun daha başarılı olmasını sağlayan nedenlerden biri olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda yabancı dil öğretiminde hedef dil girdisinin önemi bir kere daha vurgulanmıştır.

5.1.2. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Dilbilgisel Yeterlik Üzerindeki Etkililiği

Söz konusu modelin dilbilgisel yeterlik üzerindeki etkililiği, sondaki dilbilgisi bölümünden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda anlaşılmıştır.

Dilbilgisi testi verilerinin incelenmesinden elde edilen bulgulara göre, deney grubu kontrol grubundan daha başarılıdır. Bu bulgu, araştırma kapsamında sınanan PBOM ile yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin, dilbilgisel biçimleri öğrenme ve kullanma düzeylerinin, normal süreç eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek

olduğu yönündeki araştırma denencesini, çalışma kapsamındaki öğrenciler ve hedef biçimler açısından, doğrulamaktadır.

Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest sonuçları arasında, dilbilgisi testi açısından fark olmadığı görülmüştür. Buna göre, sontest sonuçları arasındaki fark, iki grupta gerçekleştirilen farklı öğretim sürecinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda kontrol grubunda dilbilgisi öğretimi önce örtük, ardından belirtik bir şekilde yapılmış ve geleneksel dilbilgisi alıştırmaları ile sonlandırılmıştır. Deney grubunda ise; belirtik ve tümevarımlı dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla; çalışma sonucunda belirtik dilbilgisi öğretiminin ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde, söz konusu hedef biçimlerin öğretimi sürecinde, etkili olduğu anlaşılmaktadır.

PBOM'ne göre; öğrencilerin dilbilgisel yapılarla ilgili işleme süreçlerinde bulunması öğretim sürecinin önemli bir bileşenidir. Ayrıca, öğrencilerin dilbilgisel yapılara ilişkin kurallara veya kullanımlara dikkat etmesi de, öğretim sürecinin önemli bir unsurudur. Bu iki öğenin gerçekleşmesinde en önemli etken ise dikkattir. Ancak aynı anda ilgilenilen-dikkat edilen konular sınırlıdır. Bu nedenle beyin, işleme süreçlerinde konular arasında seçim yapmaktadır (Kihlstrom, 1987: 154). Bu kapsamda PBOM, öğretim sürecinde dikkatin çekilmek istendiği noktanın, açık olmasını öngörmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan öğretim modelinde, Girdi Genişlemesi tekniği sunum aşamasında kullanılarak, metindeki hedef biçimi içeren cümleler koyu yazılmıştır. Ayrıca, metnin anlamına da yoğunlaşılmasını sağlamak amacıyla, anlam içerikli sorular kullanılmıştır. Ardından, dilbilgisel kuralların öğretimi sırasında girdi genişlemesi tekniği ve bilinç uyandırma görevleri kullanılarak, öğrencilerin hedef biçime dikkat etmesi ve dilbilgisel kuralları keşfetmesi sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim süreci okuma/dinleme etkinliği ile başlamış, ancak öğrencilerin dikkatini hedef biçime çekmek için herhangi bir teknik kullanılmamıştır. Bu etkinliğin ardından yapılan dilbilgisi öğretimi sürecinde girdi genişlemesi tekniği ile hedef biçime yönelik örnek cümleler sunulmuş ve bilinç uyandırma görevleri kısmen kullanılarak dilbilgisel biçimlerin özelliklerine yönelik sorular sorulmuştur. İkinci aşamada ise kurallar tablo aracılığıyla sunulmuştur. Dilbilgisine yönelik testte deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olması, hedef biçimlerin sunum aşamasından itibaren dikkat çekme ve bilinç uyandırma tekniklerinin kullanılmasının, dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

PBOM'nde dilbilgisel yeterlik, dilbilgisel kuralların sadece anlam dışı bağlamda kullanılmasını değil aynı zamanda hedef yapıların dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarının eş zamanlı öğretilmesini de kapsamaktadır. Dolayısıyla modelde, Yapısalcı Yaklaşımda olduğu gibi mekanik dilbilgisi alıştırmalarının yerine, anlama dayalı yorumlama görevlerinin kullanımı önerilmektedir. Yorumlama görevleri iletişimsel dilbilgisi alıştırmalarıdır ve biçim-anlam-kullanım ilişkisinin

anlaşılmasını gerektirir. Bu alıştırmalar, öğrencilerin hedef biçimle ilgili biçimsel ve anlamsal özelliklere ve hata düzeltimine odaklanmasını sağlayarak, dilbilgisel yeterliğin gelişmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada, kontrol grubunda dilbilgisel yapılara yönelik mekanik alıştırmalar yapılırken deney grubunda yorumlama görevleri gerçekleştirilmiştir. Dilbilgisi testi sonuçlarında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna göre PBOM ile yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin, dilbilgisel biçimleri öğrenme ve kullanma düzeylerinin, normal süreç eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek olmasında, yorumlama görevlerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında dilbilgisel yeterliğin ölçülmesi sürecinde, iki farklı test türü kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, geleneksel dilbilgisi öğretiminde kullanılan ve hedef yapılarla ilgili dilbilgisel kuralların cümle düzeyinde aktarılmasını gerektiren çoktan seçmeli dilbilgisi testidir. Bu testte, cümle düzeyinde sunulan hedef yapıların biçimsel özellikleri ön plandadır. Çalışma kapsamında kullanılan diğer bir test türü ise dilbilgisi değerlendirme testidir. Bu testte metin bağlamında sunulan hedef biçimlerin biçimsel ve anlamsal boyutlarının yanı sıra, hedef biçime yönelik hataların farkına varılması ve düzeltimi ön plandadır. Çalışmada bu iki test sonuçları, iki hedef biçim için farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Birinci hedef biçim için çoktan seçmeli dilbilgisi test açısından deney ve kontrol grupları arasında fark görülmezken **dilbilgisi değerlendirme testi açısından deney**

grubundan yana fark görülmüştür. Hedef biçimin ve test türünün bu farklı sonuçta etkisi olduğu düşünülmektedir. Birinci hedef biçim, sözdizimsel açıdan birleşik bir yapı olmasına karşın anlamsal açıdan basit bir yapıdır. Dolayısıyla yapılara yönelik anlamsal boyutun öne çıkarılmadığı test türünde sadece dilbilgisel kuralların aktarılması yoluyla başarı sağlanılabilecek bir yapı özelliğindedir. Bu nedenle, yapıların cümle düzeyinde biçimsel özelliklerinin sorgulandığı çoktan seçmeli dilbilgisi testinde, kontrol grubu deney grubu kadar başarılı olmuştur. Ancak yapıların biçimsel boyutlarının anlamsal boyutlarıyla beraber sorgulandığı ve hata düzeltimine yer veren dilbilgisi değerlendirme testinde kontrol grubunun deney grubu kadar başarılı olamaması; öğrencilerin sadece biçimsel özellikleri öğrenmesinin dilbilgisel yeterlik için yeterli olmadığını düşündürmektedir.

İkinci hedef biçim için hem çoktan seçmeli dilbilgisi testinde hem de dilbilgisi değerlendirme testinde deney grubundan yana fark olduğu görülmüştür. Bu farkın hedef biçimin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci hedef biçim, sözdizimsel açıdan basit bir yapı olmasına karşın anlamsal açıdan anadilde olmaması ve hedef dilde iki zaman arasında karşılaştırma yapma zorunluluğu taşıması açısından, öğrenciler için sorunlu bir yapıdır. İkinci hedef biçimin kullanılması ve anlaşılması sürecinde yapıya ilişkin biçimsel özellikler yeterli değildir, yanı sıra anlamsal ve kullanımsal özelliklere de yer verilmelidir. Dolayısıyla her iki dilbilgisi testinde deney grubunun başarılı olmasının; ikinci hedef biçimin özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İkinci hedef biçimin öğretilmesi sürecinde sadece biçimsel özelliklerin yeterli olmaması; kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin ilgili hedef biçim açısından yetersiz olduğunu düşündürmüştür. **PBOM’ne göre gerçekleştirilen öğretimde, dilbilgisel yapıların biçim-anlam-kullanım boyutlarıyla öğretimi söz konusu olduğu için, ikinci hedef biçimin öğretilmesinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu düşünülmektedir.** Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre; PBOM’nin dilbilgisel yeterliliğin hem farklı şekillerde ölçülmesi hem de farklı özellikteki biçimler açısından ölçülmesi durumunda daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.3. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Okuma Becerisi Üzerindeki Etkililiği

Araştırma kapsamında uygulanan sontestteki okuma bölümünden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda, **okuma testinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür.** Öntest sonuçları iki grup arasında fark olmadığını gösterdiği için, sontestteki bu farkın öğretim sürecinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma sonucunda deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modelinin, öğrencilerin okuma becerilerinde farklılık oluşturduğu yönündeki denencenin, söz konusu hedef biçimlere yönelik olarak, doğrulandığı anlaşılmaktadır.

PBOM; dilbilgisi öğretimi ile başlayan öğretim sürecinin anlama becerisi ile devam etmesini öngörmektedir. Bu bağlamda, deney grubunda gerçekleştirilen öğretim modelinde anlama becerisine yönelik hedef biçimle ilgili özel olarak uyarlanmış metinler ve etkinlikler aracılığıyla okuma ve dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler hedef biçimle ilgili özellikleri yansıtmakta ve hedef biçimin anlamının ve kullanılmasının anlaşılmasını hedeflemektedir. Dolayısıyla anlama becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerde metnin anlaşılmasının yanı sıra hedef biçimin metne sağladığı kullanımsal ve biçimsel özelliklerin de yorumlanması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, deney grubunda uygulanan öğretim modelinde hedef biçimle ilgili dilbilgisi öğretimi gerçekleştirildikten sonra hedef biçimle ilgili özel olarak uyarlanmış metinlerin ve etkinliklerin yardımıyla, anlamaya yönelik beceri etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu etkinliklerde en önemli özellik, hedef biçimle ilgili özel olarak uyarlanmaları ve hedef biçimin anlamsal ve kullanımsal özelliklerini yansıtmasıdır. **PBOM'nin öngörülere doğrultusunda öğretim alan öğrencilerin okuma testinde daha başarılı olmaları, uygulanan öğretimin okuma becerisinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.** Bunun yanı sıra PBOM'nin öngörüsüne uygun olarak öğretim sürecinin her aşamasında sunulan dil girdilerinin de, okuma becerisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir.

Okuma becerisinin ölçülmesi konusunda, iki farklı test türü kullanılmıştır. Bunlardan ilki, daha çok geleneksel yabancı dil öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli ve doğruyanlış okuma testidir. Bu test türünde, öğrencilerin metni anlamaları ve istenen bilgileri metin içerisinden bulmaları istenmektedir. Çalışma kapsamında kullanılan diğer test türü ise, PBOM'nin öngördüğü süreçleri içeren okuma-yorumlama testidir. Bu testte, hedef biçimi içeren girdilerin anlaşılması ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutta yorumlanması gerekmektedir. Test sonuçları ayrı ayrı incelendiğinde, **iki hedef biçim için her iki test türünde deney grubundan yana anlamlı fark görülmüştür. Buna göre PBOM ile gerçekleştirilen öğretimin; söz konusu hedef biçimi içeren girdileri anlama ve dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla yorumlama becerilerini daha çok geliştirdiği düşünülmektedir.**

5.1.4. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkililiği

PBOM'nin yazma becerisi üzerindeki etkililiği son testteki yazma bölümünden elde edilen verilerin gruplar arası incelenmesi sonucunda anlaşılmıştır. Buna göre **yazma testinde deney grubunun, kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür.** Bu bulgu, PBOM ile yapılan öğretimin, öğrencilerin yazma becerilerinde farklılık oluşturduğu yönündeki araştırma denencesini doğrulamaktadır.

Öntestteki yazma testi sonuçları açısından deney ve kontrol grubu arasında fark olmaması, sontest sonuçlarındaki farkın, deney grubunda uygulanan öğretim modelinin içeriğinden kaynaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda, deney grubunda uygulanan öğretim modelinde dilbilgisi öğretimi, anlama becerisi ve üretim becerisi şeklinde bir sıra izlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimle ilgili üretimde bulunması için, hedef dil girdilerini içselleştirmeleri amacıyla zaman sağlandığı düşünülmektedir.

PBOM, öğretim sürecinde öğrencilerin çıktı üretiminde bulunmalarını sağlayacak etkinlikleri öngörmektedir. Bu nedenle, deney grubunda öğrencilerin hedef biçimi kullanmaları amacıyla özel olarak hazırlanmış görevler kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda, PBOM'nin öngörüsü doğrultusunda, öğrencilerin kontrollü üretimde bulunmaları amacıyla, yazma etkinliği ve serbest üretimde bulunmaları amacıyla konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin kontrollü üretimden serbest üretime doğru bir sıra izleyerek, hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirmesi amaçlanmıştır. Kontrol grubunda ise dil kutuları ve görevler aracılığıyla üretime yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde, öğrencilerden hedef tema kapsamında yazılı ve sözlü üretimde bulunmaları istenmiştir. Bu süreçte, hedef biçimi kullanmaları gerektiği, verilen örnek dil kutuları aracılığıyla sezdirilmiştir; ancak öğrencilerin hedef biçimi kullanmalarının zorunlu olduğu girdiler sağlanmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hedef biçimi kullanmadan da üretimde bulunma olasılıkları fazla olan yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Bunun sonucunda da

öğrencilerin hedef biçimde akıcılık geliştirmesi deney grubuna oranla yetersiz olmuştur.

Yazma becerisinin ölçülmesi konusunda kontrollü yazma testi ve serbest yazma testi olmak üzere iki test türü kullanılmıştır. İlkinde hedef biçimin kullanılmasının gerekli olduğu yönergede açıkça gösterilerek öğrencilerden hedef biçimle ilgili yazılı üretimde bulunmaları istenmiştir. İkincisinde ise hedef biçimin kullanılmasının gerekliliği girdiler aracılığıyla sezdirilerek öğrencilerin hedef biçime yönelik yazılı üretimde bulunmaları hedeflenmiştir. **Kontrollü yazma ve serbest yazma testlerinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğunu görülmüştür.** Dolayısıyla deney grubunda uygulanan öğretim modelinin yazma becerilerinde farklılık oluşturduğu; hem kontrollü yazma hem de serbest yazma becerisi açısından doğrulanmıştır.

5.1.5. Planlı Biçime Odaklanma Modelinin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği

Araştırma kapsamında, PBOM ile gerçekleştirilen öğretimin kalıcı olup olmadığı da araştırılmıştır. Bu nedenle izleme testi uygulaması yapılmıştır. **İzleme testinden elde edilen verilerin ANOVA tekniği ile incelenmesi sonucunda, deney grubunda uygulanan öğretim modelinin, öğrenilmiş dilsel biçimin korunmasını sağladığı anlaşılmıştır.**

İzleme testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretimin de, öğrenilen bilginin korunmasını sağladığı görülmüştür. Bu noktada izleme testi ortalamaları ile yapılan gruplar arası karşılaştırma sonucunda, modellerin kalıcılık üzerindeki etkisi saptanmıştır.

İzleme testinden elde edilen test ortalamalarının gruplar arası karşılaştırılması sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin almış oldukları öğretim sonucunda, daha çok bilgi hatırladıkları düşünülmektedir. Öğretim sürecinde aynı hedef biçimle ilgili dilbilgisi, anlama ve üretim becerilerine yönelik yoğun bir süreç yaşanmasının bu sonuç üzerinde büyük etken olduğu kabul edilmektedir. İzleme testi aracılığıyla elde edilen bu bulgunun; PBOM ile gerçekleştirilen öğretimin öğrenilen dilbilgisel biçimin korunmasını sağladığı yönündeki araştırma denencesini desteklediği kabul edilmektedir.

Özetlemek gerekirse, bu araştırma kapsamında PBOM'nin etkililiğine ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- PBOM, çalışma kapsamındaki hedef biçimlerin öğrenilmesi ve kullanılması konusunda, var olan programa dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamaya göre daha etkilidir.
- PBOM, çalışmadaki hedef biçimlerin dilbilgisel kurallarının öğrenilmesi ve kullanılması konusunda, var olan programa göre daha etkilidir.

- PBOM'ne uygun olarak gerçekleştirilen öğretim sonunda, öğrencilerin hedef biçimlere yönelik okuma becerisi, anlama ve yorumlama düzlemlerinde daha etkili gelişmiştir.
- PBOM'ne uygun olarak gerçekleştirilen öğretim sonunda, öğrencilerin hedef biçimlere yönelik yazma becerisi, kontrollü üretim ve serbest üretim düzlemlerinde daha etkili gelişmiştir.
- Söz konusu hedef biçimlere ilişkin, PBOM ile gerçekleştirilen öğrenme, daha kalıcıdır.

5.2. Tartışma

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde dilbilgisel yapıların öğretim sürecinin ele alındığı bu çalışmada, PBOM'nin çalışma kapsamındaki hedef biçimleri öğrenme ve bu biçimlere yönelik okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda etkili olduğuna yönelik sonuçlar elde edilmiştir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi ortamında gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yabancı dil öğretimi alanında veya göçmen sınıflarında ikinci dil edinimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Cantürk (2001), Day ve Shapson (1991), Eş (2003), Fotos (1994), Harley (1989), Lyster (1994), Özkan (2005), Wan (1999), White (1991) ve Xiao-xia (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da, BOÖM'yle öğretim alan öğrencilerin, bu modele göre öğretim almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Alanyazındaki bu

çalışmalarda çeşitli biçimlerin (noun clause, if clause tyoe 1 and 2, place of indirect object, relative clause, passe compose, imparfait, tu ve vous, reflexive, simple past tense, passive voice, reported speech, adverb placement) öğretilmesinde BOÖM'nin olumlu etkisi olduğu görölmüştür. Bunlara ek olarak bu çalışma, When/While Clauses ve Present Perfect Tense adlı hedef biçimlerin öğretilmesinde de modelin olumlu etkilere sahip olduğunu desteklemiştir. Ayrıca BOÖM'nin alt modellerinden biri olan PBOM'nin tam olarak uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarıyla da sözü edilen çalışmaları desteklemektedir.

BOÖM'nin dilbilgisel doğruluk üzerinde olumlu etkisi olduğuna yönelik destek oluşturan çalışmalardan elde edilen genel bulgu, öğretilen hedef yapının basit olması, yani karmaşık işlemelemler sürecleri içermemesi, durumunda modelin etkisinin fazla olduğudur. Özellikle Kadia (1987), Pica (1985) ve Schumann (1978) tarafından gerçekteşirilen çalışmalarda, biçimsel açıdan basit olan hedef biçimlerin öğretilmesinde modelin etkili olduğu, ancak biçimsel açıdan karmaşık hedef biçimlerin öğretilmesinde etkili olmadığı görölmüştür. Bu çalışmada kullanılan hedef biçimlerden biri (When/While Clauses), Türk öğrenciler için sözdizimsel açıdan birleşik iken, diğer (Present Perfect Tense) anlamsal ve kullanımsal açıdan karmaşıktır; yani her iki hedef biçim de, Türk öğrencileri için çeşitli açılardan dil dizgelerinin ötesinde bir yapı olarak kabul edilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu çalışmalarda öne süröldüğünün aksine, PBOM'nin, öğrencilerin kendi aradil dizgesinin ötesinde bir yapıya dikkat etmeleri konusunda da olumlu etkiye sahip olduğu görölmektedir.

Yazma testi sonuçlarına göre PBOM hem kontrollü hem de serbest üretim konusunda daha etkilidir. PBOM'ne göre aynı hedef biçimle ilgili yoğun bir öğretim süreci ilkesinin bu çalışmada gerçekleştirilmiş olmasının bu sonucu doğurduğu düşünülmektedir. Ancak; bu çalışmada üretim sadece yazma testi ile ölçüldüğü için konuşma becerisinde farklı sonuçlar doğurabileceği gerçeği de göz önüne alınmalıdır.

Bu çalışmada PBOM'nin söz konusu hedef biçimler için okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan Biçim Odaklı Öğretimin becerilerin geliştirilmesi konusundaki etkisini araştıran Schuman (1978) ve Kadia (1987); çalışmalarında modelin eşzamanlı üretim becerisinin gelişimine olumlu etkisi olmadığını bildirmiştir. Çalışmalar arasında farklı sonuç çıkmasının nedeni araştırılmalıdır.

Kadia (1987) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sözcük öğretimi bağlamında sadece kırk dakikalık bir dilbilgisi öğretimi yapılmıştır. Schumann (1978) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, sadece dilbilgisel yapının öğretimi gerçekleştirilmiş ve hedef biçimlerin becerilere yönelik kullanımına ilişkin öğretim süreci gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla bahsedilen iki çalışmada, PBOM'nden çok Biçimlere Odaklanma Modelinin ele alındığı anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda da beceri öğretimi gerçekleştirilmeden üretime dayalı becerilerde başarılı olunamaması ve çok kısa bir sürede gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimi sonucunda başarı

sağlanamaması olağan bir sonuç gibi görülmektedir. Çalışmamızda ise öğretim süreci hedef biçimlere yönelik dilbilgisi öğretiminin yanı sıra, beceri öğretimini kapsadığı ve yoğun bir öğretim süreci yaşandığı için, PBOM'nin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

BOÖM konusunda gerçekleştirilen çalışmalarda üzerinde durulan konulardan biri de belirtik dilbilgisi öğretiminin etkililiğidir. Bu bağlamda belirtik dilbilgisi öğretiminin etkili olduğunu gösteren çalışmaların (Cantürk, 2001; Elgün, 2009; Erlam, 2003; Eroğlu, 2009; Hulstjin ve de Graaf, 1994; Özkan, 2005; Vural, 2010; Wan, 1999) çokluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışma kapsamında da ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde söz konusu hedef biçimlere yönelik dilbilgisel özellikler belirtik öğretim ile öğretilmiştir. Çalışma sonucunda dilbilgisel yeterliliğin daha fazla gelişmiş olması bu öğretim sürecinin etkili olduğunu göstermiştir.

Çalışmada yanıtlanan diğer bir soru ise PBOM'nin öğrenilmiş bilginin korunmasını sağlayıp sağlamadığıdır. Bu bağlamda, söz konusu modelin öğrenilmiş bilginin uzun süreli belleğe aktarılması konusunda daha etkili olduğunu söylemek olasıdır. Ancak öğrenilmiş bilginin korunması konusunda BOÖM'nin etkisi konusunda alanyazında farklı sonuçlar dikkat çekmektedir. Lightbown (1983), Pienemann (1985), White (1991) tarafından yapılan çalışmalarda farklı zaman aralıkları ile uygulanan izleme testi sonuçlarına göre öğrenilmiş bilginin korunmadığı anlaşılmıştır. Diğer taraftan Day ve Shapson (1991), Harley (1989), Lyster (1994), White ve diğerleri (1991)

tarafından yapılan çalışmalarda yine farklı zaman aralıkları ile uygulanan izleme testi sonuçlarına göre ise öğrenilmiş bilginin uzun süreli belleğe aktarıldığı görülmüştür.

Lightbown'a göre kalıcılık konusunda çalışmalardan elde edilen farklı sonuçlar; öğrencilerin öğretim sürecinden sonra hedef biçimi duyma veya kullanma şansına sahip olup olmaması ile ilgilidir (1992: 32). Bu açıdan bakıldığında; bu çalışmada her iki grubun da, gerçekleştirilen öğretimden sonra, hedef biçimlerle ilgili bir öğretim almadıkları bilinmektedir. Öğrenilmiş bilginin uzun süreli bellekte korunması konusunda etkili olan etmenler konusunda farklı bir görüş daha vardır. Ellis; öğrenmenin kalıcılığı konusunda neyin etkili olduğunu tam olarak belirlemenin olanaklı olmadığını belirtmiş ve öğrenilmiş bilginin korunması konusunda hedef biçimin doğal dilsel özelliğinin veya öğrencilerin öğrenilen biçime verdikleri önemin etkili olabileceğini ileri sürmüştür (2001b: 66-67). Bunun yanı sıra bu çalışma kapsamında, hedef biçimlerle ilgili yoğun bir öğretim sürecinin geçirilmiş olmasının da, öğrenilmiş bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre oluşturulan öneriler, eğitim ve uygulama ile gelecekte bu alanda yapılacak olası çalışmalara ilişkin olarak aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

PBOM dilbilgisi öğretimini yadsımamakta, tersine anlamlı bağlamlarda iletişimsel amaçlar için dilbilgisi öğretimini desteklemektedir. Bu çalışmada, deney grubunda gerçekleştirilen öğretimde, dilbilgisi öğretimi için ayrılan süre, kontrol grubunda ayrılan süreden daha fazladır. Ayrıca deney grubunda anlamlı ve sayıca fazla dilbilgisi alıştırmaları yapılırken kontrol grubunda mekanik ve sayıca az alıştırmalar yapılmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan başarı testlerinde, deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olmasının, dilbilgisi öğretimi konusunda destek oluşturduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, ilköğretim öğrencileri için hedef yapıya yönelik belirtik dilbilgisi öğretimi yapılmasında sakınca olmadığı, hatta dilbilgisel yeterliğin gelişiminde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, deney grubunda dilbilgisi alıştırmaları aşamasında yorumlama görevleri kullanılırken, kontrol grubunda sadece mekanik alıştırmalar kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin, dilbilgisine yönelik her iki test türünde de, kontrol grubundaki öğrencilerden başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle; yabancı dil öğretim sürecinde biçim-anlam ilişkisini odaklayan ve hata düzeltimine yer veren yorumlama görevlerinin kullanılmasının, dilbilgisel yeterliğin gelişiminde daha önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinde anlamaya ve üretime yönelik etkinlikler sırayla düzenlenmiştir. Böylece, öğrencilerin hedef biçimi içeren girdi almaları ve aldıkları girdileri alınıya dönüştürmek için işlemleri sağlanmıştır. Yabancı dil öğretimi sürecinde hedef biçimlerle ilgili, olabildiğince çok girdi sunmanın girdinin alınıya dönüşmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu açıdan öğretim sürecinde girdi akışı, girdi genişlemesi, zenginleştirilmiş girdi tekniklerinin kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

PBOM kapsamında hedef dil girdisi kadar, hedef dil çıktısı da önemlidir. Bu nedenle araştırma kapsamında öğrencilerin hedef biçimlerle ilgili çıktı üretmeleri de sağlanmıştır. Ancak üretime yönelik etkinliklerde dikkat çeken bir nokta, hem kontrollü hem de serbest üretim gerektiren etkinlikler gerçekleştirilmiş olmasıdır. Yazma testinden elde edilen sonuçlar, deney grubunun her iki alt testte de kontrol grubundan daha başarılı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dilsel akıcılığın gerçekleşmesi için, öğretim sürecinde serbest üretime yönelik etkinliklerin de düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, öğrencilerin özellikle üretim becerilerinde sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Uygulama sonucunda test verilerinden elde edilen sonuçlar, üretim testinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden çok daha başarılı olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde özellikle üretimde zorluk yaşanan

biçimlerim öğretilmesi sürecinde, PBOM'nin kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

5.3.2. Ardıl Çalışmalara Yönelik Öneriler

BOÖM, 1960'lı yıllardan itibaren alanyazında önemli çalışma alanı bulan bir konudur. Söz konusu model, yıllar içerisinde çeşitli yaklaşımların etkisi nedeniyle alt modellere ayrılmıştır. Alanyazında yapılan ilk çalışmalar daha çok Biçimlere Odaklanma Modeli ağırlıklıdır. Bu çalışmada, BOÖM'nin bir alt modeli olan PBOM konusu ele alınmıştır. Bu alt model, Türkiye'de Oluşturmacı Yaklaşım ilkeleri doğrultusunda hazırlanan İDÖP'ndaki ve ders kitabındaki öğretim ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda PBOM'nin hedef biçimlerin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla öğrenilmesinde etkili olduğu ve bu süreç sonucunda gerçekleştirilen öğrenimin de uzun süreli olduğu görülmüştür. BOÖM'nin daha iyi anlaşılması için, gerek alt modellerinin birbirleriyle karşılaştırılmasının gerekse bu modellerin farklı yöntemlerle karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, PBOM'ne yönelik öğretim modelinin, ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde söz konusu iki hedef biçimin öğrenilmesinde ve kullanılmasında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. PBOM'nin yabancı dil öğretiminde etkili olduğu genellemesinin yapılabilmesi için, çalışma grubunun ve çalışılan hedef biçimin

genişletilmesi gerektiği dūřünölmektedir. Dolayısıyla PBOM konulu çalışmaların, farklı düzeydeki ve yaştaki öğrenci gruplarıyla, farklı hedef biçimleri ele alınması ile gerçekleştirilmesi, destek çalışmaları için önemlidir.

Bu alışmada, PBOM'nin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulanabilirlik ilkesi gereğince bütöun becerilerin ölcölmesi ve değerlendirilmesi yapılamamış, bu nedenle anlamaya ve üretime yönelik becerilerden okuma ve yazma seçilmiştir. Bu açıdan, PBOM'nin becerilerin gelişimi üzerindeki etkililiği yönünde bir genelleme yapılmamıştır. PBOM'nin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimindeki etkisinin farklı olma olanağı vardır. Bu açıdan söz konusu modelin, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimindeki etkililiğinin araştırılması için ardıl çalışmaların düzenlenmesi de önemli görölmektedir.

Bu alışmada PBOM'nin öğrenme ve öğrenilmiş bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında yalnızca çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öğretim sürecinde verilen dönütlerin öğrenme üzerindeki etkisi incelenmemiştir. BPÖM öngörülerine göre, öğretim sürecinde verilebilen düzeltici dönüt, örtük veya belirtik dönüt şeklindeki farklı dönüt türlerinin etkileri de farklı olmaktadır. PBOM ile dönüt kullanımının öğrenme sürecinde nasıl bir etkisi olacağının araştırılması gereken konular arasında olduğu dūřünölmektedir.

KAYNAKÇA

Abalı, N. (1999). *Yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesi: Sakarya Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Akgüzel, G. (2006). *Yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi*: Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Akufuk, A. Z. (1996). *An analysis of factors causing student failure in foreign language learning at the Gaziantep Özel Sunguroğlu Erkek Lisesi and Cumhuriyet Lisesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Alptekin, D. (2010). *The acquisition of aorist passive voice in Turkish EFL context: A comparison between processing instruction and meaningful output-based instruction*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Andersen, R. (1979). (Yay.) *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*. Washington: TESOL.

Andringa, S. (2005). *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*. Yayınlanmamış doktora tezi, Behavioral and Cognitive Neurosciences Research School, Groningen. Erişim 13 Haziran 2008, <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/arts/2005/s.j.andringa/>.

Atılgan, H., Kan, A., Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı

Bardovi-Harlig, K. (1994). Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect tense. R. Ellis. (Yay.), (2001c), *Form-focused instruction and second language learning* (ss: 215-264) içinde. Madlen: Blackwell Publ.

Bax, M. (2002). (Yay.). *Reflections on language and language learning: In honour of Arthur van Essen*. Philedelphia: John Benjamins.

Baykan, A. (2010). *The effect of input-based instruction and output-based instruction on EFL learners' noticing, comprehension and production of the target forms*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Brown, H. D. (2001a). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

----- (2001b). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.

Bruner, J.S. (1967). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge: Mass
Harvard University Press

Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Erişim 18 Eylül 2008,
<http://assets.cambridge.org/052177/3253/sample/0521773253WS.pdf>.

Campbell, T. (1996). Technology, multimedia and qualitative research in education.
Journal Of Research on Computing in Education, 30 (9), 122-133.

Cantürk, B. (2001). *Explicit grammar instruction: Comparison of comprehension-
based and production based instruction for EFL learners*. Yayınlanmış
doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Carroll, J. (1966). The contributions of psychological theory and educational
research to teaching of foreign languages. A. Valdman (Yay.), *Trends in
language teaching*. (ss.93-106) içinde. New York: McGraw-Hill.

Carter, R. ve Nunan, D. (2001), (Yay.), *The Cambridge guide to teaching English to
speakers of other languages*. Cambridge: CUP.

Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language
teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480.

----- (1992). Formal grammar instruction: An educator comments.
TESOL Quarterly, 26(2), 406-409.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching. *TESOL Quarterly*, 31(1), 141-152.

Cem, A. (2006). *Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi*. Erişim, 11 Temmuz 2008, <http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/128/7-24.pdf>.

Ceylan, H. (2007). *Learning grammar with edutainment activities in high schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Chan Shiu Yip, S. (2005). *An implicit approach to second language grammar instruction: The effects on average ability secondary learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hong Kong University, Hong Kong. Erişim 11 Temmuz 2008, <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B35320345> .

Chastain, K. (1971). *The development of modern language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand McNally.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Clark, S. (2004). *Short stories*. Erişim 10 Mart 2008,
<http://learnenglishkids.britishcouncil.org>.

Courchene, R., Gilden, J. ve Therien, C. (1992). (Yay.) *Comprehensive-based second language teaching*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Crace, A. ve Quintana, J. (2006). *Reach: Student's Book 1*. Oxford: OUP

Cunningsworth, A. (1993). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann

Çalış, G. (2001). *Teachers's and learners' perceptions about the effectiveness of grammar courses in the foreign language department of Anadolu University*.
Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research.
TESOL Quarterly, 29, 427-453.

Day, E.M. ve Shapson, S.M. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. R. Ellis.
(Yay.),(2001c). *Form-focused instruction and second language learning* (ss: 47-80) içinde. Madlen: Blackwell Publishers.

De Bot, K., Ginsberg, R. ve Kramsch, C., (2001), (Yay.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (ss: 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

DeKeyser, R. (1994). Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study.
TESOL Quarterly, 28(1), 188-193.

----- (2007). (Yay.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: CUP.

DeKeyser, R. ve Sokalski, K. (1996). The differential role of comprehension and production practice. R. Ellis. (Yay.), (2001c). *Form-focused instruction and second language learning* (ss. 81-112) içinde. Madlen: Blackwell Publishers.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem

----- (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yay.

----- (2007a). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

----- (2007b). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem.

Doughty, C. ve Williams, J. (1998). (Yay.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Durmaz, S. (2001). *Teachers' working definitions of content-based instruction (CBI) at English language support unit (ELSU) Bilkent University*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Dutta, L. (2002). *The role of output in SLA*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong, Erişim 11 Kasım 2008, <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B31945260> .

Elgün, Z. (2009). *An exploratory study on isolated versus integrated form-focused instruction at the primary level in an EFL context*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Ellis, R. (1984). Can syntax be taught? A Study of the effects of formal instruction on the acquisition of wh-questions by children. *Applied Linguistics* 5: 138-155.

----- (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1988). *Classroom second language development: A study of classroom interaction and language acquisition*. New York: Prentice Hall.

----- (1987), (Yay.), *Second language acquisition in context*. NJ: Prentice Hall.

- (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 305-328.
- (1992). On the relationship between formal practice and second language acquisition. *Die Neuen Sprachen* 91: 131-147.
- (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 91-113.
- (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(2), 87-105. Erişim 10 Ağustos 2008, http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002
- (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford Uni. Press.
- (1998). Teachings and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 39-60.
- (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John B. Publishing.
- (2001a). Investigating form-focused instruction. (R. Ellis) (Yay), *Form-focused instruction and second language learning* (ss:1-46) içinde. Madlen:

Blackwell Publishers.

----- (2001b). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

----- (2001c), (Yay.), *Form-focused instruction and second language learning*. Madlen: Blackwell Publishers.

----- (2002a). The place of grammar instruction in second language / foreign language curriculum. E. Hinkel ve S. Fotos. (Yay.). (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (ss:17-35) içinde. New Jersey: L. Erlbaum Associates

----- (2002b). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies of Second Language Acquisition*, 24 (2), 223-236.

----- (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54 (2), 281-318.

----- (2005a). *Instucted second language acquisition: A literature review*. Erişim, 10 Ağustos 2008, <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/pdf>.

----- (2005b). *Planning and task-performance in a second language*. Philadelphia: J. B. Pub.

- Ellis, R., Basturkmen, H. ve Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318.
- Erlam, R. M. (2003). *Form-focused instruction in L2 French*. Yayınlanmamış doktora tezi, Auckland Üniversitesi, Yeni Zelanda, Erişim, 25 Haziran 2008, <http://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/2292/321/7/02whole.pdf>.
- Eroğlu, M. (2009). *The effects of explicit input-based focus on form on the comprehension and use of noun clauses by intermediate level efl learners at Atılım University*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Eş, Ş. (2003). *Applying focus on form in EFL classes: Focus on form through input flood, output and corrective feedback*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye
- Eubank, L. (1987). The acquisition of German negation by formal language learners. B. VanPatten, T. Dvorak ve J. Lee (Yay.). (1987). *Foreign language learning: A research perspective* (ss: 78-113) içinde. Mass: Newbury House.
- Fidan, Ö. (2006). *Dilbilgisi öğretiminde söylemdilbilgisi yaklaşımı: Eski köye yeni adet mi. yoksa "Biz bunu zaten yapıyoruz" mu?*. Erişim, 2 Temmuz 2008, <http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/128/25-37.pdf>.

- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14 (4), 385-407.
- (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *Tesol Quarterly*, 28 (2), 323-351.
- Gabrielatos, C. (1994). Materials evaluation and adaptation: A case study of grammar teaching. The treatment of grammar in The WOW Book 1. Unpublished essay, *Research Centre for English and Applied Linguistics*, University of Cambridge.
- Gao, S. (2009). Focus on Form in College English Teaching. *English Language Teaching* 2 (2), 46-48.
- Gass, S. ve Madden, C. (1995). (Yay.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Erişim, 1 Aralık 2008, www.eBookstore.tandf.co.uk.
- George, A.M. (2008). The role and effects of various types of instruction in SLA: Form-Focused Instruction (FFI). *Glocality* 3, 1-15.

Ginsberg, R. ve Kramersch, C. (1991). (Yay.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Gerzic, A. (2005). *How do teachers with different ESOL teaching backgrounds approach form-focused instruction?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Auckland Üniversitesi, Yeni Zelanda, Erişim, 1 Ağustos 2008, <http://repositoryaut.lconz.ac.nz/theses/254/>.

Gürata, A. (2008). *The grammar learning strategies employed by Turkish university preparatory school EFL students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gürbüz, G. (2003). *Yapısalcılık ve yapısalcılık sonrası yabancı dil öğretimi ve yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics* 10, 331-359.

----- (1998) The role of form-focused tasks in promoting child L2 acquisition. C. Doughty ve J. Williams (Yay.). (1998). *Focus on form in*

classroom second language acquisition (ss: 156-174) içinde. Cambridge: CUP.

Harman, K. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil dersi program*

uygulamalarında karşılaşılan sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,
Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye

Higgs, T., (1982). (Yay.), *Curriculum, competence and the foreign language teacher*.

Skokie: National Textbook

Higgs, T., ve Clifford, R. (1982). The push toward communication. T. Higgs (Yay.),

Curriculum, competence and the foreign language teacher (ss:75-79) içinde.

Skokie: National Textbook.

Hinkel, E. ve Fotos, S. (2002). (Yay.). *New perspectives on grammar teaching in*

second language classrooms. New Jersey: L. Erlbaum Associates.

Hulstjin, J. (1997). Second language acquisition research in the laboratory:

Possibilities and limitations. *Studies in Second Language Acquisition*, 19,

131-143.

Hulstjin, J. ve de Graff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of

a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research

proposal. J. Hulstjin ve R. Schmidt (Yay.) *Consciousness in second language*

learning (58-86) içinde. Clevedon: Multilingual

Hulstijn, J. ve Schmidt, R. (1994) (Yay.) *Consciousness in second language learning*.
Clevedon: Multilingual

Hyltenstam, K. ve Pienemann, M. (1985). (Yay.). *Modelling and assessing second
language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hymes, D. (1972). *Language in society*. Cambridge: CUP.

Jourdenais, R. ve diğerkleri (1995). Does textual enhancement promote noticing? A
think-aloud protocol analysis. R. Schmidt (Yay.) *Attention and awareness in
foreign language learning* (s:183-216) içinde. Honolulu: HUP.

Joyce, H. S. (2001). *Focus on grammar*. Sydney: Macquarie University.

Kadia, K. (1987). The effect of formal instruction on monitored and spontaneous
naturalistic interlanguage performance. *TESOL Quarterly* 22 (2), 509-515

Kafes, H. (1998). *Enhancing EFL students' reading comprehension through
consciousness-raising training on contextual guesswork: An experimental
study with Afyon Kocatepe Anatolian Lycee II students*, Yayınlanmamış
yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*.
Ankara: Nobel Yay.

Kılınç, E. (2007). *Use of corrective feedback in EFL classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Kıran, A. ve Kıran Z. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kihlstrom, J.F. (1987). Cognition: Unconscious. *Science*, 237, 1445-1452.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

----- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

----- (1985). *The Input Hypothesis*. Beverly Hills: Laredo Publishing.

Kumaravodivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kurt, C. ve diğerleri. (2008). *Spot on Grade 8*. İstanbul: MEB Yay.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Grammar dimensions 1-2-3: Form, meaning and use*. Boston: Heinle & Heinle.

----- (2001). Grammar. R Carter ve D. Nunan (Yay.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (ss. 34-41) içinde. Cambridge: CUP.

Leow, R. (2007). Input in the L2 Classroom. R. DeKeyser. (Yay.) (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (ss. 21-51) içinde. Cambridge: CUP.

Leow, R. P. ve Bowles, M. A. (2005). Attention and awareness in SLA. C. Sanz. (Yay.). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice* (ss. 179-206) içinde. Washington: GUP.

Lifelines Pre-Intermediate Tests, Erişim 20 Şubat 2008,
<http://rapidlibrary.com/lifeliness-preintermediate-tests.html>

Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. H. Seliger ve M. Long (Yay.). *Classroom-oriented research in second language acquisition* (ss: 217-243) içinde. Rowley Mass: Newbury House.

----- (1985). Can language acquisition be altered by instruction? K. Hyltenstam ve M. Pienemann (Yay.), *Modelling and assessing second language acquisition* (ss: 101-112) içinde. Clevedon: Multilingual Matters.

Lightbown, P., Spada, N. ve Wallace, R. (1980). Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners. R. Scarcella ve S. Krashen. (Yay.). *Research in second language acquisition* (ss: 276-304) içinde. Rowley: Newbury House.

Lok, C. (2000). *An inquiry into question formation in Hong Kong ESL learners*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong
Erişim 11 Kasım 2008, <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B31961861> .

Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17 (3), 359-382.

----- (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. K. de Bot, R. Ginsberg, ve C. Kramsch (Yay.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (ss: 39-52) içinde.
Amsterdam: John Benjamins.

----- (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. W. Ritchie ve T. Bhatia (Yay.). *Handbook of second language acquisition* (ss: 413-468) içinde. San Diego: Academic Pres.

Long, M. ve Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. C. Doughty ve J. Williams (Yay.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (ss: 15-41) içinde. Cambridge: CUP.

Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15, 263-287.

----- (1997). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom. R. Ellis. (Yay.).(2001b). *Form-focused instruction and second language learning* (ss: 265-301) içinde. Madlen: Blackwell Publishers.

----- (2004a). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *French Language Studies* 14 (2004), 321–341, Erişim 1 Ağustos 2008, http://www.education.mcgill.ca/profs/lyster/Lyster2004_JFLS.pdf.

----- (2004b). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 399–432.

Lyster, R. ve Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Mackey, A. (2007). Interaction as practice. R. DeKeyser. (Yay.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (ss. 85-111) içinde. Cambridge: CUP.

Mackey, A. ve Abbuhl, R. (2005). Input and interaction. C. Sanz. (Yay.). (2005).

Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice (ss. 207-233) içinde. Washington: GUP.

Makino, T. (1980). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido University Education* 30: 101-148.

Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. R. DeKeyser. (Yay.).

Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology (ss. 51-85) içinde. Cambridge: CUP.

New Hotline Elementary Tests, Erişim 12 Nisan 2008,

<http://rapidog.com/new-htline-elementary-tests-rapidshare.html>

Norris, J. ve Ortega, L. (2000a). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.

----- . (2000b). Does type of instruction make a difference?: A

substantive findings from a meta-analytic review. R. Ellis. (Yay.). (2001b).

Form-focused instruction and second language learning (ss. 157-213) içinde.

Madlen: Blackwell.

Odabaşı, F. (1994). *Yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu

Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Oruç, N. (2007). *Visually enhanced input, input processing or pushed output: A study on grammar teaching*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Öncü, H. (1998). *A Study on comparison of grammar consciousness-raising tasks and traditional teacher-fronted grammar instruction on teaching models in English*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özdemir, B. (2000). *Denizli ili ilköğretim okullarında yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Özkan, Y. (2005). *The role of input enhancement in ELT*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Öztuna, S. (2009). *Effects of input flood and negative evidence on learning of make/do collocations: A study with seventh grade Turkish EFL students*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Öztürk, A. R. (2006). *An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep

Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Pavesi, M. (1986). Markedness, discursal modes and relative clause formation in a Formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.

Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 148 (3), 67-84.

Perkins, K. ve Larsen-Freeman, D. (1975). The effects of formal language instruction on the order of morpheme acquisition. *Language Learning* 25: 237-243.

Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33: 465-497.

----- (1985). The selective impact of instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6, 214-222.

Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. K. Hyltenstam ve M. Pienemann (Yay.), *Modelling and assessing second language acquisition* (ss: 23-112) içinde. Clevedon: Multilingual Matters.

----- (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52-79.

- Poole, A. (2005a). Focus on form instruction: foundations, applications, and criticisms. *The Reading Matrix* 5(1) April: 47-57. Erişim 1 Nisan 2008. <http://www.readingmatrix.com/articles/poole/article.pdf>.
- (2005b). The Kinds of Forms Learners Attend to During Focus on Form Instruction: A Description of an Advanced ESL Writing Class. *Asian EFL Journal*. Erişim 3 Ocak 2008. <http://www.asian-efl-journal.com>
- Quintana, J. (2006). *Reach: Student's Book 1*, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman
- Ritchie, W. ve Bhatia T. (1996). (Yay.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Pres.
- Rodrigues, A. G. (2009). Teaching grammar to adult English language learners: Focus on form, *CAELA Network Brief*, April 2009, 1-4
- Rogers, C. (1983), *Freedom to learn for the eighties*, Columbus: C. E. Merrill.
- Sanz, C. (2005). (Yay.). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice*. Washington: Georgetown University Press.

Scarcella, R. ve Krashen, S. (1980). (Yay.). *Research in second language acquisition*
Rowley Mass: Newbury House.

Schipper, N. S. (2007). *Forms under focus through instruction: A meta analysis of studies into the effects and effectiveness of form-focused instruction.*

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Utrecht Üniversitesi, Maassluis, İngiltere,
Erişim 11 Kasım 2008, <http://igiturarchie.library.uu.nl/studenttheses>

Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning.
Applied Linguistics 11(2), 17-46.

----- (1995) (Yay.). *Attention and awareness in foreign language learning.*
Honolulu: HUP.

Schuman, J. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition.* Rowley Mass: Newbury House.

Scott W. ve Fuente M. J. (2008). What' the problem? L2 learners use of the
L1 during consciousness raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, 2 i, 100-113

Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language
teaching. *TESOL Quarterly 13(3)*, 359-69.

Seliger, H.W. ve Long, M. (1983). (Yay.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley Mass: Newbury House.

Seliger, H. ve Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Semerci, M. (1999). *Yabancı dil öğretiminde eğitim politikası sorunu ve yeni bir yaklaşım*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye

Sert, N. (2008). İlköğretim Programında Oluşturmacılık. *Eğitimde Kuram ve uygulama*, 4 (2), 291-316. Erişim 22 Kasım 2009, <http://eku.comu.edu.tr/index/4/2/nsert.pdf>

Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159-169.

----- (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15(2), 165-179.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. California: Thousand Oaks.

Sönmez, V. (1999). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yay.

- Spada, N. ve Lightbown, P. (1993). Instruction and development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224
- Stake, R. E. (1990). *The countenance of educational evaluation*. Erişim 13 Ocak 2009, <http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley: Newburry Pub.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. S.Gass and C.Madden (Yay.), *Input in Second Language Acquisition* (ss:235-253) içinde. Rowley: Newbury.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yay.
- The Little Red Riding Hood. (2005). Erişim 3 Ocak 2008, <http://www.teachingenglish.org.uk/try/lessonplans/cuisenaire-rods-storytelling>.
- Topkaya, E.Z. ve Küçük, Ö. (2009). *An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program*, Elementary Education Online, 9(1), 52-63, Erişim 3 Şubat 2010, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Tuncer, F. (2005). *Processing instruction through structured input activities and*

output practice activities: A study on causative instruction. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskşehir, Türkiye.

Turner, D. (1979). The effect of instruction on second language learning and second language acquisition. R. Andersen (Yay.). *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages.* Washington: TESOL.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (2001). *Cambridge key English test 2: Examination papers.* Cambridge: CUP.

Ur, P. (2003). *A course in language teaching: Practice and theory.* Cambridge: CUP.

Valdman, A. (1966). (Yay.). *Trends in language teaching.* New York: McGraw-Hill.

Van Lier, L. (2002). The role of form in language learning. M. Bax. (Yay.). (2002). *Reflections on language and language learning: In honour of Arthur van Essen* (ss. 253-267) içinde. Philadelphia: John Benjamins.

VanPatten, B. (1990). The acquisition of clitic pronouns in Spanish: Two case studies. B. VanPatten ve J.Lee. 1990. *Second Language acquisition Foreign Language learning.* (ss:1-59) içinde. Clevedon: Multilingual Matters.

VanPatten, B. ve Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15,* 225-243.

VanPatten, B. ve Lee, J. F. (1990). *Second language acquisition: Foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Vural, E. (2010). *Explicit and incidental teaching of english verb-noun collocations in an EFL context*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Wan, H.C.L. (1999). *Consciousness-raising and the acquisition of grammar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong, Erişim 11 Kasım 2008, <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkuto/record/B31945004> .

Weinert, R. (1987). Processes in classroom second language development: The acquisition of negation in German. R. Ellis. (Yay.). *Second language acquisition in context* (ss. 287-313) içinde. New Jersey: Prentice Hall.

White, L. (1991). The verb-movement parameter in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 133-161.

White, L. ve diğerleri. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.

Wilkins, D. A. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. *AILA Proceedings*. Julius Gross Verlag, Germany.

Williams, J. (1995). Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. *TESOL Journal*, 4, 12-16.

Williams, J. (1999). Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1-48.

Xiao-xia, Q. (2006). Form-focused instruction in a communicative language classroom. *Sino-US English Teaching*, 3, Erişim 13 Haziran 2008, <http://www.linguist.org.cn/doc/su200612/su20061204.pdf>.

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yurtcan, İ. H. (1995). *Atatürk Üniversitesi Almanca bölümleri hazırlık sınıflarında dil öğretimi : Program geliştirme ve uygulamalar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Deney Grubu

No.	Doğ. Tar.	Baba Mes.	Anne Mes.	Aylık Gelir
D1	1994	Emekli	Ev han.	1000 TL
D2	1995	İşçi	İşçi	1000 TL
D3	1995	İşçi	Ev han.	- 1000TL
D4	1995	Esnaf	B. Yar.	1000 TL
D5	1995	Esnaf	B. Yar.	+1000 TL
D6	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
D7	1995	Emekli	Ev han.	1000 TL
D8	1995	İşçi	Ev han.	- 1000TL
D9	1995	İşsiz	Ev han.	- 1000TL
D10	1996	İşçi	Ev han.	1000 TL
D11	1995	Emekli	Ev han.	+1000 TL
D12	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
D13	1995	İşçi	Ev han.	- 1000TL
D14	1995	Esnaf	B. Yar.	+1000 TL
D15	1996	Memur	İşçi	+1000 TL
D16	1995	İşçi	Ev han.	- 1000TL
D17	1995	Emekli	Ev han.	1000 TL
D18	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
D19	1996	İşsiz	Ev han.	- 1000TL
D20	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
D21	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
D22	1995	Emekli	Ev han.	- 1000TL
D23	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
D24	1995	İşçi	Ev han.	- 1000TL
D25	1995	Memur	Ev han.	- 1000TL
D26	1995	Emekli	Ev han.	- 1000TL
D27	1995	İşçi	Ev han.	- 1000TL
D28	1995	Memur	Ev han.	1000 TL

Kontrol Grubu

No.	Doğ. Tar.	Baba Mes.	Anne Mes.	Aylık Gelir
K1	1996	Esnaf	B. Yar.	+1000 TL
K2	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
K3	1995	İşsiz	Ev han.	- 1000 TL
K4	1995	İşçi	İşçi	1000 TL
K5	1995	Memur	Ev han.	- 1000TL
K6	1995	Emekli	Ev han.	- 1000TL
K7	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
K8	1995	Esnaf	B. Yard.	+1000TL
K9	1996	Emekli	Ev han.	1000 TL
K10	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
K11	1995	Memur	Ev han.	- 1000TL
K12	1995	Memur	Ev han.	1000 TL
K13	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
K14	1995	İşsiz	Ev han.	- 1000TL
K15	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
K16	1995	İşçi	Ev han.	- 1000TL
K17	1994	İşçi	Ev han.	1000 TL
K18	1995	Emekli	Ev han.	+1000 TL
K19	1995	İşçi	İşçi	+1000 TL
K20	1994	İşçi	Ev han.	- 1000 TL
K21	1995	Memur	Ev han.	1000 TL
K22	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
K23	1996	İşçi	Ev han.	- 1000 TL
K24	1995	İşçi	Ev han.	1000 TL
K25	1995	İşçi	İşçi	+1000 TL
K26	1995	Emekli	Ev han.	1000 TL
K27	1996	İşçi	Ev han.	+1000 TL
K28	1995	İşsiz	Ev han.	- 1000TL

EK B: İngilizce Dersi Öğretim Programının Betimlenmesi

Amaçlar

Programda öğretim süreci sonucunda ulaşılmaması öngörülen dil edinç düzeyleri belirlenmiştir. Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre öngörülen amaçlar şunlardır:

- günlük durumlarda kullanılması gerekli olan temel dil varlığına sahip olma
- temel hatalar yapmasına karşın basit yapıları doğru bir şekilde kullanma
- yabancı aksana rağmen anlaşılır ve açık bir sesletime sahip olma
- söz varlığındaki sözcükleri doğru bir şekilde yazma
- günlük hayatla ilgili kısa cümleler yazma
- basit ve etkili bir şekilde toplumsal etkileşimde bulunma
- temel dil işlevlerini basit bir şekilde gerçekleştirme
- kısa konuşmalarında anlaşılma

Programda bu genel amaçların yanı sıra her ünite için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri kapsamında öğrenme çıktıları sunulmuştur. Dinleme becerisine yönelik 6, okuma becerisine yönelik 13, yazma becerisine yönelik 13, konuşma becerisine yönelik 13 öğrenme çıktısının yanı sıra 36 işlev de sunulmuştur.

Dinleme

- 1) Bağlamdaki bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmek için günlük konularla ilgili kısa metinlerin ve söylemlerin genel anlamını kullanır,
- 2) Bir filmdeki içeriğin temel fikrini oluşturur,
- 3) Görsellerle desteklenen olaylar hakkında ana fikri söyler,
- 4) Kaydedilmiş basit metinlerdeki özgü bilgileri bulur,
- 5) Kısa, açık ve basit iletideki ana fikri bulur,
- 6) Melodinin yardımıyla bir öykünün modunu tahmin eder.

Okuma

- 1) Ana cümleyi ve destekleyici fikirler belirler,
- 2) Bağlamdaki bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmek için günlük konularla ilgili kısa metinlerin ve söylemlerin genel anlamını kullanır,
- 3) Basit günlük araçlarda özgü bilgileri bulur,
- 4) Konularla ilgili kısa ve basit metinleri anlar,
- 5) Bir öykünün akış planını çıkarır,
- 6) Kısa öykü yazar,
- 7) Gezi kılavuzları, broşürleri gibi basit günlük araçlarda özel ve tahmin edilebilir bilgileri bulur,
- 8) İnsanlar ve olaylar arasındaki ilişkileri anlar,
- 9) Kavramları ve aralarındaki ilişkileri anlar ve gruplar,
- 10) Metinlerdeki özel ve tahmin edilebilir bilgileri bulur,
- 11) Özgü bilgileri betimler ve istenen bilgileri ayırır,
- 12) Özgü bilgileri alıntılara ve sloganlara yerleştirir ve istenen bilgileri ayırır,
- 13) Testleri ve anketleri cevaplar.

Yazma

- 1) Anlamı özetler,
- 2) Basit bir betimleme amacıyla basit cümleleri bağlamak için en sık kullanılan bağlaçları kullanır,
- 3) Bilgi aktarımını gerçekleştirir,
- 4) Günlük gereksinimle ilgili konularda basit notlar yazar,
- 5) İnsanlar, akademik geçmişleri ve başarıları ile ilgili bir dizi basit söz öbekleri ve cümleler üretir,
- 6) Kısa bir metinden ana sözcükleri ve söz öbeklerini veya kısa cümleleri bulur ve tekrar üretir,
- 7) Kişisel amaçların listesini yapar,
- 8) Listeler ve tablolar şeklinde özet yapar,
- 9) Not alır,
- 10) Olaylar ve kişisel deneyimleri kısaca betimler,
- 11) Geçmişteki olayları veya etkinlikleri kısaca betimler,
- 12) Belirginleştirmek için temel kavramları tanımlar,
- 13) “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlaçlarla bağlanmış basit söz öbekleri ve cümleler yazar.

Konuşma

- 1) Anlamadığı noktaların yinelenmesi isteminde bulunur,
- 2) Anlamadığı temel sözcükler ve söz öbekleri ile ilgili basit bir şekilde açıklama yapılmasını ister,
- 3) Doğrudan bilgi değişimi gerektiren konularla ilgili basit görevleri yerine getirerek iletişim kurar,
- 4) Yüz yüze iletişimi basitçe başlatır, sürdürür ve bitirir,
- 5) Basit konularla ilgili basit bir şekilde tartışma yapar,
- 6) Konularla ilgili sınırlı bilgi değişimini gerçekleştirir,
- 7) Konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma amacıyla basit teknikleri kullanır,
- 8) Bilindik konularda karşısındakini yeterince anlar,
- 9) Duraklamalar, yanlış başlangıçlar yapmasına karşın basit iletişimde anlaşılmasını sağlar,
- 10) Fark edilir tereddütlere ve yanlış başlangıçlara karşın bilindik konularda söz öbekleri oluşturur,
- 11) Konularla ilgili anlaşılma amacıyla fikirlerini iletir,
- 12) Konularla ilgili soru sorar, bilgi paylaşımı yapar,
- 13) Günlük hayatla ilgili konularda kısa sunum yapar.

İşlevler

- 1) Alışkanlıklarla ilgili soru sorar ve bilgi verir,
- 2) Amaç, neden ve sonuç belirtir ve sorar,
- 3) Basit betimlemeler yapar ve yapılan betimlemeleri anlar,
- 4) Basit hikayeler anlatır ve anlatılanları anlar,
- 5) Basit sonuçlar çıkarır,
- 6) Süreçleri basit bir şekilde betimler,
- 7) Basit yönergeleri uygular ve basit yönergeler verir,
- 8) Başarıları belirtir,
- 9) Beklentileri araştırır ve ifade eder,
- 10) Bilgi sorar ve verir,
- 11) Empati belirtir,
- 12) Fikirlerini açıklar,
- 13) Geçmişteki olaylar ve durumlar hakkında konuşur,
- 14) Geçmişle ilgili soru sorar ve cevap verir,
- 15) Geçmişteki yetenek(sizlik)leri ifade eder,
- 16) Bilgiyi araştırır, sorar, tanımlar, betimler ve belirtir,
- 17) Güçlü ve zayıf yönleri belirtir,
- 18) İnsanları görünüşleri ve kişisel özellikleriyle betimler,
- 19) İnsanların istek ve arzularını araştırır ve belirtir,
- 20) Kişisel amaçları ve kazanımları ifade eder,
- 21) Kişisel deneyimleri açıklar,
- 22) Minnet belirtir,
- 23) Neden belirtir,
- 24) Öneride bulunur,
- 25) Özür diler,
- 26) Seçim yapar ve yapılan seçimleri belirtir,
- 27) Yakın geçmişte olan olayları ifade eder,
- 28) Şaşkınlık belirtir,
- 29) İstemde bulunur,
- 30) Yönerge verir,
- 31) Tavsiyede bulunur,
- 32) Teklifte bulunur,
- 33) Teklifleri ve önerileri kabul eder veya reddeder,
- 34) Tercihleri açıklar,
- 35) Uyarıda bulunur,
- 36) Yardım talep eder.

İçerik

Programda içerik seçiminde konu temelli bir yaklaşımın (TTKB, 2006: 23) uygun olduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak programda 16 üniteye 16 konu ele alınmıştır. Ayrıca programda öngörülen dilbilgisi yapıları ve içeriğin sunulacağı bağlamlara da yer verilmiştir.

Sekizinci sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programındaki ünite konuları şunlardır:

1. Ünite: Arkadaşlık (Friendship)
2. Ünite: Başarı Yolu (Road to Success)
3. Ünite: Görünüşü Düzeltme (Improving One's Look)
4. Ünite: Rüyalar (Dreams)
5. Ünite: Atatürk
6. Ünite: Detektif Öyküleri (Detective Stories)
7. Ünite: Kişisel Deneyimler (Personal Experiences)
8. Ünite: Ailede İşbirliği (Cooperation In The Family)
9. Ünite: Başarı Öyküleri (Success Stories)
10. Ünite: Eğlence Amaçlı Okuma (Reading For Entertainment)
11. Ünite: Kişisel Amaçlar (Personal Goals)
12. Ünite: Kişilik Tipleri (Personality Types)
13. Ünite: Dil Öğrenme (Language Learning)
14. Ünite: Önlemler (Precautionary Measures)
15. Ünite: Tercihler (Preferences)
16. Ünite: Empati (Empathy)

Sekizinci sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programındaki dilbilgisi yapıları şunlardır.

- Adjectives and adverbs (bad vs badly)
- Past progressive (+ s. past) When / while
 - affirmatives, negatives, questions, Wh- questions
- When + s. past, affirmatives, negatives, questions, Wh- questions
- Present perfect "Ever/ never/ before",
- Present perfect "Just/already/yet", affirmatives, negatives, questions
- Present perfect "for / since", How long,
 - affirmatives, negatives, questions
- Why, because, in order to
- Too and enough + adjectives and adverbs
- Adjectives and adverbs (with prefixes, suffixes) (boring-bored)
- If clause type 1 (revision)
- In case, so that
- Modals
- Imperatives
- Would rather, had better, prefer
- Tenses studied before

Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programındaki bağlamlar şunlardır: İnsanlar arasında kişisel diyaloglar, kaydedilmiş kısa metinler, kısa ve basit okuma metinleri; kısa betimleyici paragraflar, görseller (resim, çizim, plan, harita, karikatür, fotoğraf, maket, tablo), tepegöz ve asetat; Fotoğraf albümleri; NLP öyküleri, kişilik testleri, öğrenci konuşmaları ve öğretmenin söylemi; görüşmeler, röportajlar, günlük sınıf dili; anekdotlar; günlükler; alıntılar, sloganlar; oyunlar (sesletim, gruplama, top, mimik, tahta, grup oyunları), öyküler (öykü anlatma /okuma); drama, şarkılar, tekerlemeler, maniler, şiirler, dil tekerlemeleri, şakalar, el yapımı araçlar, sanat etkinlikleri; kavram haritaları, sözcük bulmacaları; sözcük listeleri ve terimler sözlüğü, kaydedilmiş sesler (hayvan, doğa, vb); kısa TV programları, video, çizme ve boyama; noktaları birleştirme ve takip etme etkinlikleri, çeşitli okuma metinleri (kişisel kartlar, kişisel formlar, matematik soruları, semboller, davetiye kartları, listeler, zaman çizelgeleri, hava raporları, TV rehberi, sınıf kuralları, menüler, yemek fiyat listeleri, kişisel mektuplar, kart postlar, elektronik iletiler, kısa mesajlar, konuşma balonları, broşürler ve kitapçıklar, yo işaretleri, trafik işaretleri, gazete başlıkları, dergilerden alıntılar, vb), bilgi/fikir boşluğu etkinlikleri, beyin fırtınası, video kayıtları, kasetleri, disketleri; sesli kasetler ve disketler, kayıt formları (Otel/göçmen bürosu/gümrük/vb); doğum sertifikaları, etiketler, işaretler, anketler, ölçekler, şekiller, ölçü birimleri.

Eğitim Yöntemleri

Program öğrencilerin özellikleri nedeniyle eğitim yöntemleri açısından tek bir yaklaşıma bağlı kalmamıştır. Programda bu yaş grubundaki öğrencilerin ilgi ve yaşlarına uygun öğretim süreci hakkında genel ilkeler sunulmuştur.

- 1) Öğretim sürecinde müzik kullanılmalı,

- 2) İlgi çekecek konular işlenmeli,
- 3) Grup çalışması yapılarak etkileşim sağlanmalı,
- 4) Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktarmalarını sağlayacak rol yapma çalışmaları yapılmalı,
- 5) Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları sağlanmalı,
- 6) Öğrencilerin araştırma yapmaları sağlanmalı,
- 7) Öğretim sürecinde çeşitlilik sağlanmalı,
- 8) Öğrencilerin uygulama yapmaları ve hareket etmeleri sağlanmalı,
- 9) Etkili sınıf yönetimi sağlanmalı,
- 10) Anadil kullanılmamalı,
- 11) Dil kullanımı ve etkileşim amacıyla oyunlara yer verilmeli
- 12) Bireysel yeteneklere uygun proje çalışmaları yapılmalı.

Ayrıca öğretim sürecinde uygulanabilecek etkinlik çeşitleri betimlenmiştir:

- 1) Tahmin etme ve çıkarım yapma becerilerine yönelik etkinlikler,
- 2) Benzetim ve dramatizasyon etkinlikleri,
- 3) Oyun, şarkı, bilmece, bulmaca, fıkra gibi etkinlikler,
- 4) İkili çalışma ve grup çalışması etkinlikleri,
- 5) İyi tanımlanmış ve daha önce denenmiş etkinlikler,
- 6) Öğrencinin konuşmasını sağlayacak etkinlikler,
- 7) Eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler,
- 8) Öğrenci özerkliğini artıracak etkinlikler.

Eğitim Stratejileri ve Araçları

Programda öğrencilerin bireysel ya da grup halinde yaptıkları çalışmalarda konuşan, fikir yürüten, tahminlerde bulunan, yorumlar yapan, yani öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katılan ve özerkliği olan kişiler olmaları beklendiği belirtilmiştir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik olarak sınıf içerisinde öğrenci özerkliğini artırmak için gereken stratejiler belirlenmiştir:

- 1) Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasını sağlama,
- 2) Öğrenme süreçlerine yönelik günlük yazmalarını sağlama,
- 3) Öğretim sürecinin başında öğretmenin ve öğrencinin sınıf içindeki rollerini açıklama,
- 4) Önce işbirliği içinde gerçekleştirilecek etkinliklere, ardından bağımsız olarak gerçekleştirilecek etkinliklere yer verme,
- 5) Sınıf dışında gerçekleştirilecek proje çalışmalarına yer verme,
- 6) Öğretim sürecinde öğrencilerin sorumluluk almasını sağlama,
- 7) Var olan kaynakların etkin kullanımını sağlama,
- 8) Sınıf içerisinde sadece hedef dilin kullanılmasını teşvik etme,
- 9) Dilbilgisel doğruluktan ziyade dilsel akıcılığı teşvik etme,
- 10) Öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme biçimleri ve stratejileri konusunda bilinçlendirilmelerini sağlama,

Ayrıca sınıfta kullanılacak araçlar da açıklanmıştır:

- 1) GÖRSEL ARAÇLAR: Öğretmen, jest ve mimikler, sınıf tahtası, tahta ve sözcük oyunları, fotoğraflar, çizimler, tablolar, gazete ve dergiler, posterler, kuklalar, projeksiyon, bilgisayar, gerçek nesnelere.
- 2) İŞİTSEL ARAÇLAR: Öğretmen, dinleme kasetleri, ses kayıtları, radyo programları, çoklu ortam laboratuvarı, dil laboratuvarı.
- 3) BASILI ARAÇLAR: Öğretmen kitabı, çalışma kitabı, dinleme kasetleri ve video kasetleri ile birlikte hazırlanmış bir ders kitabı.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları

Programda değerlendirme sürecinin programın dayandığı yaklaşımla ve uygulanan yöntemle uyumlu olması gerektiği belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme için Avrupa Dil Portfolyosunda belirlenen “dil pasaportu, dil biyografisi ve ürün dosyası” araçlarının kullanılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca; test ve sınav kaygısını azaltmak için süreci ölçen, öğrenenin ilerlemesini gösteren, bireysel farklılıkları göz önüne alan ve öğretim süreci ile uyumlu olan alternatif araçlar (yazma değerlendirme, portfolyo değerlendirme, sınıf içi değerlendirme, öz-değerlendirme, öğretmenin anekdot kayıtları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları şeklinde ölçütler kullanarak yaptığı gözlemler) da belirlenmiştir.

EK C: Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabının Betimlenmesi

Amaçlar

Ders kitabında İngilizce öğretiminin amaçlarına ilişkin bilgi verilmemiştir. Ancak, öğretmen kitabında her ünite başında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri boyutunda öğrenme çıktıları ve işlevler sunulmuştur. Bu amaçlar; programda becerilere ve işleve yönelik öngörülen öğrenme çıktılarının (bkz. Ek B) aynıdır.

Öğrenme Çıktıları

Ders kitabında her ünitenin ilk sayfasında öğrencilerin ünitenin sonunda elde edeceği öğrenme çıktıları; *amaçlar* (aims) başlığı altında sunulmuştur.

ÜNİTE	ÖĞRENME ÇIKTILARI
1. Ünite	1) Kişisel özellikleri betimler, 2) Tavsiyede bulunur, 3) Fikirlerini söyler ve fikirler arasından seçim yapar.
2. Ünite	1) Öğrenme biçimlerini betimler, 2) Basit ve kısa yönergeler verir ve yönergeleri anlar, 3) Süreçleri basit bir şekilde anlatır, 4) Basit sonuçlar çıkarır, 5) Kişisel özellikleri betimler, 6) Beynin yarımkürelerine göre insanları betimler.
3. Ünite	1) İnsanların görünüşü hakkında bilgi verir, 2) Uyarıda bulunur, yönlendirme yapar ve eğitim verir, 3) Bir konu hakkında basit veya yeterli bilgi verir.
4. Ünite	1) Şaşkınlık ifade eder, 2) Geçmişteki olaylar ve durumlar hakkında konuşur, 3) Basit öyküleri anlar, 4) Geçmişteki yetenekleri/yeteneksizlikleri betimler.
5. Ünite	1) Olaylarla ilgili bilgileri araştırır, 2) Geçmişteki olaylar ve durumlar hakkında konuşur, 3) Basit öyküleri anlar, 4) Geçmişteki yetenekleri/yeteneksizlikleri betimler.
6. Ünite	1) Olaylarla ilgili bilgileri araştırır, 2) Geçmişteki olaylar ve durumlar hakkında konuşur, 3) Basit öyküleri anlar, 4) Geçmişteki yetenekleri/yeteneksizlikleri betimler.
7. Ünite	1) Kişisel deneyimleri hakkında konuşur, 2) Kişisel deneyimler hakkında soru sorar ve cevap verir.
8. Ünite	1) Son zamanlarda gerçekleşen olaylar hakkında konuşur, 2) Yönergeler verir ve mazeret sunar, 3) Reddeder ve özür diler.
9. Ünite	1) Olaylarla ilgili bilgileri araştırır, 2) Eğitim niteliklerini ve becerilerini betimler, 3) Başarı durumları hakkında konuşur.
10. Ünite	1) Basit bir öykü anlatır ve anlatılan öyküyü anlar, 2) Bir öykünün modern versiyonunu üretir, 3) Olay akışı, karakterler ve sorular yardımıyla öyküyü anlar, 4) Neden sonuç belirtir.
11. Ünite	1) Basit öyküleri anlar ve anlatır, 2) Kişisel amaçlarını ve başarılarını açıklar, 3) İstek ve arzularını ifade eder, 4) Amaç ve niyetleri denetleyecek soru sorar ve cevap verir, 5) Amaç, neden ve sonuçları açıklar ve neden belirtir.
12. Ünite	1) Güçlü ve zayıf yönleri açıklar, 2) Kişisel özellikler açısından insanları betimler.
13. Ünite	1) Kendi fikir ve yargılarını ifade eder, 2) İyi bir dil öğrencisinin özelliklerini bilir.

ÜNİTE	ÖĞRENME ÇIKTILARI
14. Ünite	1) Uyarıda bulunur, 2) Tavsiyede bulunur, 3) Öneriler sunar.
15. Ünite	1) Görüşlere katıldığını veya katılmadığını belirtir, 2) Teklif eder, 3) Bir teklifi veya daveti kabul eder veya reddeder, 4) İstekleri sorar ve ifade eder, 5) Tercihleri sorar ve ifade eder.
16. Ünite	1) Görüşlere katıldığını veya katılmadığını belirtir, 2) Onay belirtir, 3) Basit öyküleri anlar ve anlatır, 4) Kişisel görüşleri açıklar, 5) Sempati kurar.

İçerik

Ders kitabı; programda belirlenen içerik kapsamında on altı üniteden oluşmuştur. Ünitelerin temaları, kapsadığı dilbilgisel yapılar ve kullanılan bağlamlar aşağıda özet şeklinde sunulmuştur:

ÜNİTE	TEMA	AD	DİLBİLGİSEL YAPILAR	BAĞLAMLAR
1. Ünite	Arkadaşlık	Arkadaşlık Kuralları	adjectives	Resimler, şarkı, konuşma balonları, okuma metni, rol kartları
2. Ünite	Başarı Yolu	Çalışma Beceriler	If Clauses Type 1 adjectives adverbs	Kaydedilmiş kısa metin, resimler, anket, şarkı, bilgilendirici metni, sözcük oyunu, kavram haritası
3. Ünite	Görünüşü Düzeltme	Vücut Bakımı	Too+Adj Adj+Enough Imperatives	Kaydedilmiş diyalog, resimler, reklam metinleri, sloganlar, rol kartları
4. Ünite	Rüyalar	Tatlı Rüyalar	Past Progressive When/While Simple Past	Rüya anlamları sözlüğü, kaydedilmiş diyalog, konuşma balonları, örnek diyaloglar
5. Ünite	Atatürk	Atatürk	Simple Past When	Tarihler, belgesel bölümü, kavram haritası, okuma metni, rol kartları, kategorileme oyunu, anekdotlar
6. Ünite	Detektif Öyküleri	Çalınan Kolye	When/While Past Progressive Simple Past	Kısa öykü, resimler, kaydedilmiş öykü, olay raporu
7. Ünite	Kişisel Deneyim	Yerler	Present Perfect Ever / never / Before	Günlük, dergi röportajı, harita, kaydedilmiş diyalog, tablo, özdeyişler, anket, şarkı
8. Ünite	Ailede İşbirliği	Günlük İşler	Present Perfect Just, already, yet	Resimler, kaydedilmiş diyalog, sözcük oyunları, kişisel diyaloglar, rol kartları, kavram haritası,
9. Ünite	Başarı Öyküleri	Bilim Adamı	Present Perfect Since / For How long	Tanımlar, kaydedilmiş biyografi, kişi kartı, bilgilendirici metni, dergi makalesi

ÜNİTE	TEMA	AD	DİLBİLGİSEL YAPILAR	BAĞLAMLAR
10. Ünite	Eğlence Okuma	Modern Kısa Öykü	So That Such That	Resimler, kaydedilmiş öykü olay akışı tablosu, kısa öykü, örneklemeler
11. Ünite	Kişisel Amaçlar	Ne İstedğini Bilmek	Want / would like Why / because In order to	Fotoğraflar, bilgilendirici metin, ölçekler, kaydedilmiş diyalog, özdeyişler, NLP testleri
12. Ünite	Kişilik Tipleri	Güçlü ve Zayıf Yön	Adjectives and adverbs with prefixes and suffixes	Kaydedilmiş diyalog, NLP analizi, kişilik testi, örneklemeler
13. Ünite	Dil Öğrenme	İyi Bir Dil Öğrenicisi	Personally I believe I think	Bilgilendirici metinler, düşünce balonları, sözcük oyunları, sesletim araçları resimler, kaydedilmiş diyalog, özetleme, internet
14. Ünite	Önlemsel Ölçümler	Mantıklı Önlemler	In case So that Modals & Imperatives	Resimler, bilgilendirici metin, sesletim araçları, kaydedilmiş röportaj, konuşma balonları, karikatürler, çizimler, kavram hari
15. Ünite	Tercihler	Tatil Etkinlikleri	Would rather Had beter Prefer Tenses review	Zaman çizelgeleri, kayıt formu, broşürler, kavram haritası, kaydedilmiş metin, kimlik kartı, konuşma balonları, rol kartları
16. Ünite	Empati	Başkalarını Anlama	I think Absolutely I don't agree...	Kaydedilmiş diyalog, rol kartları, günlük, konuşma balonları, oyun kartları, özdeyiş

Eğitim Yöntemleri

Öğretmen kitabında yapılan bilgilendirme ile kitabın eğitim felsefesi açısından Yapılandırmacı Yaklaşımı temel aldığı ve dil öğretimine iletişimsel açıdan yaklaştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ, duygusal zekâ, drama, Nöro Linguistik Programlama tekniklerinden yararlandığı açıklanmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Araçları

Ders kitabında her üniteye becerilere yönelik düzenlenen etkinlikler eğitim araçları olarak kabul edilmiştir. Öğretmen kitabında; kitapta yer alan metinlerin ve etkinliklerin öğrenme biçimleri göz önünde bulundurularak hazırlandığı açıklanmış ve ders kitabındaki söz konusu bölümler tanıtılmıştır. Aşağıda öğretmen kitabının ve öğrenci kitabının incelenmesi sonucunda ders kitabındaki bölümlerin betimlenmesi yapılmıştır. Bu betimleme sonucunda; öğretmen kitabında tanıtılan bazı bölümlerin ders kitabında yer almaması dikkat çekmiştir.

Re-Spot: Her ünite bu bölüm ile başlar. Amaç daha önce öğrenilmiş bilginin hatırlanmasıdır. Aynı zamanda derse güdüleme amacını taşır.

Reading Spot: Her üniteye en az bir okuma etkinliği vardır ve genellikle üniteler okuma etkinliği ile başlar. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde etkinlikler dizisi yer alır.

Listening Spot: Her üniteye en az bir dinleme etkinliği vardır Bazı ünitelerin (2., 3., 5., 8., 12. ve 16. üniteler) dinleme etkinliği ile başladığı gözlemlenmiştir. Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde etkinlikler dizisi yer alır.

Spotlight: Dilbilgisi yapısının ele alındığı bölümdür. Burada amaç okuma/dinleme dinleme metni ile sunulan dilbilgisel yapıya dair farkındalık yaratmaktır. Metinden alınan cümleler sergilenir ve dilbilgisel yapının özelliklerine ilişkin sorular sorulur.

Language Spot: Dilbilgisi yapısına ilişkin kural veya açıklamanın sunulduğu bölümdür. Genellikle tablo şeklinde açıklamalara yer verilir.

Check Spot: Dilbilgisel yapıya ilişkin alıştırmaların yer aldığı bölümdür. Hedef yapı ile ilgili mekanik alıştırmalara yer verilir.

Speaking Spot: Ünite teması dâhilinde öğrencilerin dili sözlü olarak kullanmalarına yönelik bölümdür. Genellikle rol kartları veya görev verilir. Sözce örneklerinin sergilendiği dil kutuları sunulur.

Writing Spot: Ünite teması dâhilinde öğrencilerin yazılı üretimde bulunmalarına yönelik bölümdür. Genellikle temayla ilgili olarak rapor, günlük veya mektup yazma gibi görevlerin verildiği bu bölümde öğrencilere yardımcı olması amacıyla dil kutuları sunulur.

Word Spot: Sözcük çalışmalarının yapıldığı bölümdür. Sözcük öğretimi genellikle dinleme ve okuma etkinliklerinde gerçekleştiği için sadece 8. üniteye böyle bir bölüm vardır.

Spound Spot: Sesletim çalışmalarının yapıldığı bölümdür. Sadece 2., 5., 7., 13. ve 14. ünitelerde vardır. Dinleme esnasında sözcüklerin vurgusuna veya sesletimine dikkat edilmesi istenir.

Chant Spot: Öğretmen kitabında tekerlemelerin sunulduğu bölüm olarak tanımlanmasında karşın ders kitabında bu bölüme rastlanmamıştır.

Melody Spot: Şarkıların sunulduğu bölümdür. Sadece 2. ve 7. ünitelerde kullanılan bu bölümde öğrencilerden şarkıyı dinlemeleri ve söylemeleri istenmiştir.

Idea Spot: Özdeyiş ve atasözlerin verildiği bölümdür. 7. ve 16. üniteye kullanılan bu bölümde öğrencilerden verilen söz ile ilgili düşüncelerini aktarmaları istenmiştir.

Fun Spot: Oyun, bilmece, çizim yapma gibi eğlendirici etkinliklerin yapıldığı bölümdür. Bu bölüm kapsamında 2., 3., 11. ve 12. ünitelerde kullanılmıştır. Slogan üretmek, anket cevaplamak ve rapor yazmak şeklinde görevler verilmiştir.

Dream Spot: Öğretmen kitabında imgeleme etkinliklerinin sunulduğu bölüm olarak tanımlanmasında rağmen ders kitabında böyle bir bölüme rastlanmamıştır.

Task: Ünite sonunda ödev veya görevin verildiği bölümdür. Her üniteye vardır. Görevler ünitenin teması ile ilgili olup programdan alınmıştır.

Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları

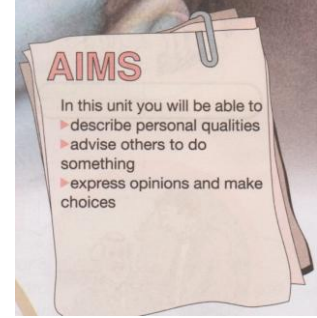
Ders kitabında ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir araç bulunmamaktadır. Ancak; öğretmen kitabında değerlendirme amacıyla her dört üniteye bir pekiştirme üniteleri sunulmuştur. *Ekstra etkinlikler* şeklinde adlandırılan ilk pekiştirme bölümünde işlenen dört ünite teması kapsamında okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. *Blok test* şeklinde adlandırılan ikinci pekiştirme ünitesinde ise işlenen dört ünite kapsamında sözcüklerin ve dilbilgisel yapıların pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu testler kapsamında dilbilgisel yapılara yönelik olarak genellikle boşluk doldurma, eşleştirme ve birleştirme teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca okuma ve yazmaya yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Bunların yanı sıra çalışma kitabında her ünitenin sonunda sunulan *Yansıtma (Reflection Spot)* ve *Kendini Değerlendir (Check Yourself)* şeklinde adlandırılan bölümler de ölçme ve değerlendirme amacına yöneliktir. Bu bölümlerin ilkinde öğrencilerin ne öğrendiği ve nasıl hissettiği konusunda günce yazmaları istenmiştir. İkincisinde ise ders kitabında ünite başlarında verilen amaçlar sıralanarak öğrencilerin kazanımlarını işaretlemeleri istenmiştir.

EK D: Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabının (Spot On Grade 8) Değerlendirme Ölçütü (Cunningsworth, 1993) ile İncelenmesi

AMAÇLAR VE YAKLAŞIMLAR

1. Kitabın amaçları öğretim programında belirlenen amaçlarla uyumlu mu? Kitabın amaçları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun mu?

Öğretmen kitabında her ünitenin başında üniteye becerilere yönelik kazandırılması hedeflenen amaçlar tablo şeklinde verilmiştir. Öğretmen kitabında verilen bu amaçlar ve işlevler İngilizce Dersi Öğretim Programında benimsenen becerilere yönelik amaç ve işlevlerle aynıdır. Öğrenci kitabında ise her üniteye girişte ilk sayfada ünite ile elde edilecek kazanımlar yandaki örnekte görüldüğü gibi sunulmuştur. Öğrenci kitabında sunulan bu kazanımlar programda ve öğretmen kitabında verilen işlevlerin basitleştirilmiş şeklidir.



1. üniteye kazandırılan kazanımların sunumu

2. Kitap, öğrenme süreci ile uyumlu mu?

Ders kitabında, programda belirtildiği gibi öğrencilerin katılımını gerektiren ve sağlayan ve işbirliği yapmalarına olanak tanıyan etkinlikler sunulmuştur. Bu bağlamda; kitabın programın öngördüğü öğrenme süreci ile uyumlu olduğu söylenebilir.

3. Kitabın içeriği geniş mi, ihtiyaç duyulan/programdaki bütün konuları kapsar mı? İyi bir kaynak mı?

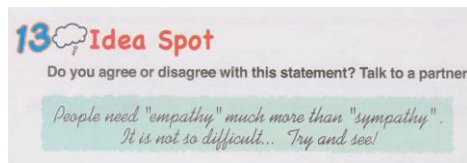
Ders kitabı programda belirtilen bütün ünite konularını ve dilbilgisi yapılarını kapsamaktadır. Programın öngördüğü ilke ve etkinlikleri içerdiği için iyi bir kaynak olarak yorumlanabilir.

4. Esnek midir, farklı öğrenme biçimlerine hitap eder mi?

Ders kitabının esnek olduğu söylenemez, çünkü programda belirtilen bütün konular ve dilbilgisi yapılarını içermekle birlikte bunların dışında öğrenciye seçme şansı verilmemektedir; öğrencinin kitabın içinde yer alan bütün etkinlikleri yapması beklenmektedir.



2. üniteye kazandırılan kazanımların sunumu



16. üniteye kazandırılan kazanımların sunumu

Kitapta her üniteye olmamasına rağmen Game Spot (16. ünite), Melody Spot (2. ve 7. ünite), Idea Spot (7. ve 16. ünite), Fun Spot (2., 3., 11. ve 12. ünite), Word Spot (8. ünite) ve Sound Spot (2., 5., 7., 13. ve 14. ünite) adlı bölümlerde şarkılar, tekerlemeler, deyişler, bilmece, resim çizme, oyun gibi etkinliklere yer verilmiştir. Bu bölümler ile sağ beyin fonksiyonlarının geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Ancak; bu bölümde yapılan etkinlikler incelendiğinde; öğrenme biçimleri ile ilgili olan ve sıfat-zarf biçimlerinin öğretildiği 2. üniteye olduğu gibi konuyla ilgili olmadığını veya empatinin ele alındığı 16. üniteye olduğu gibi öğrencilerin düzeyinin üstünde üretimde bulunmalarının istendiği görülmektedir.

DÜZENLEME

5. Ders kitabı paketinin içinde neler vardır?

Ders kitabı paketi; öğrenci kitabı, çalışma kitabı ve öğretme kitabından oluşmaktadır.

6. İçerik neye göre düzenlenmiştir?

Ders kitabında içeriğin konu temelli yaklaşıma göre düzenlendiği görülmektedir.

7. İçerik nasıl sıralanmıştır?

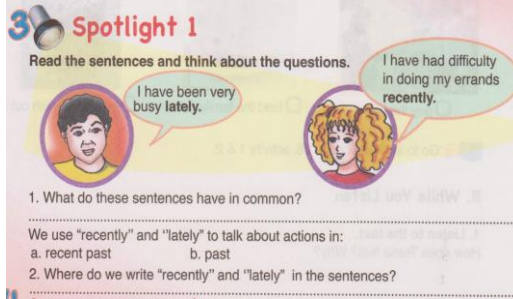
Programda sarmal izlenince türünün benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir; kitapların serilerine bakıldığında bu yaklaşıma bağlı kalındığı, her sınıf düzeyinde benzer temaların işlendiği görülmektedir. Ancak her sınıf düzeyinin içeriğinin sıralanışında belli bir yaklaşımın benimsenmemiş olmasından dolayı sorunlar olduğu görülmektedir. Örneğin; 4. Ünite de When-While yapısı verildikten sonra 5. ünite de Simple Past Tense tekrar edilmiştir. Öğrenme biçimleri 2. ünite de ele alındıktan sonra 13. ünite de dil öğrencisinin özellikleri ve stratejileri verilmiştir.

8. Aşamalandırma ve ilerleme öğrenciler için uygun mudur?

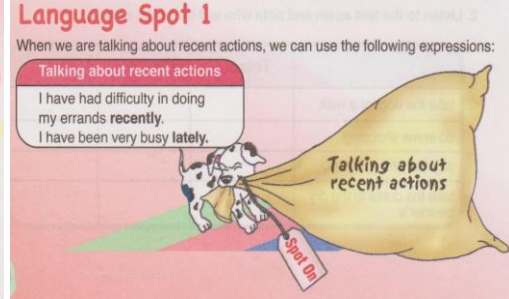
İçeriğin sıralanışı sorunundan dolayı, aşamalandırma ve ilerleme öğrenciler için uygun değildir. Örneğin, 7. sınıfta Past Tense yapısını öğrendikleri için 4. ve 5. ünitelerin yerlerinin değiştirilmesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca; programın genelinde çok hızlı bir ilerleme görülmektedir, oysaki bu yaşta ve düzeydeki öğrencilerin temel yapıları öğrenip akıcılıkla kullanmasının amaçlanması ve uygun bir içerik düzenlemesi yapılmalıdır. Bu nedenle birçok dilbilgisi yapısının ve söz varlığının üst düzey olduğu görülmektedir. Ancak; kitabın programda öngörülenleri kapsamaması zorunluluğundan dolayı, üst düzey yapılara da yer vermesi gerekliliğinin altı çizilmelidir.

9. Dilbilgisi için ayrı bölümler var mıdır? Bireysel çalışma için olanak sağlar mı?

Kitapta doğrudan dilbilgisi öğretimi yapılmamaktadır. Öğretmen kitabında da belirtildiği gibi, dilbilgisi öğretiminde Spotlight, Language Spot ve Check Spot adlı 3 aşamadan oluşan bir model benimsenmiştir. Spotlight adlı bölümde dilbilgisi yapısının sunulduğu örnek cümlelere, ki bu cümleler dinleme/okuma metninde alınmıştır, yer verilmiş ve bu cümlelerle ilgili sorular yöneltilmiştir.

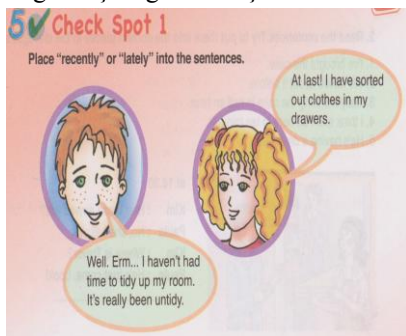


8. Ünite Spotlight bölümü

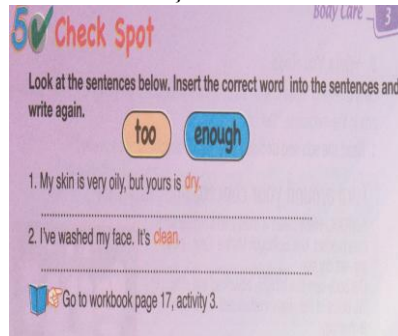


8. Ünite Language Spot bölümü

Language Spot adlı bölümde, dilbilgisi yapısına ait kurallar genellikle bir tablo aracılığıyla basit bir şekilde verilmiştir. Check Spot adlı bölümde ise; dilbilgisi yapısı ile ilgili alıştırmalar verilmiştir. Bu alıştırmalar genellikle bağlamdan kopuk, cümle düzeyinde ve boşluk doldurma veya verilen şıklardan doğru seçeneği bulma şeklindedir ve miktar olarak da çok azdır.



8. Ünite Check Spot



3. Ünite Check Spot

Dilbilgisi için ayrılan bölümün bireysel çalışmaya olanak sağladığı düşünülemez; çünkü hedef dilde açıklanan dilbilgisi kuralını bu düzeydeki öğrencilerin anlamasının çok zor olduğu düşünülmekte ve verilen alıştırmalar da gerek nitelik gerek de nicelik açısından etkili olarak kabul edilmemektedir.

10. Çalışılması kolay bir kitap mıdır? Yönergeler açık mıdır?

Yönergeler genellikle açık olmakla birlikte kitabın zor olduğu düşünülmektedir. Bunun en önemli nedeni de kitapta öğrencilerin düzeyinin çok üstünde söz varlığına ve karmaşık yapıları metinlere yer verilmiş olmasıdır. Bunların dışında kitabın genellikle aynı sıra ile gittiği için çalışılması kolay olduğu da söylenebilir; çünkü kitapta her ünite dinleme/okuma metni ile başlar, dilbilgisi yapısının yukarıda belirtildiği gibi ele alınması ile devam eder, daha sonra da yazma/konuşma etkinlikleri ile sonlanır.

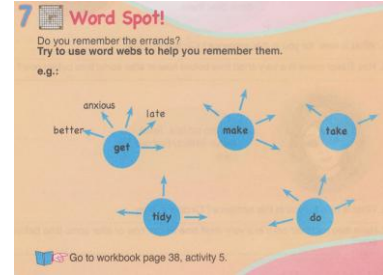
DİL İÇERİĞİ

11. Kitap, programda önerilen temel dilbilgisi yapılarını kapsarken öğrencilerin gereksinimlerini göz önüne alır mı?

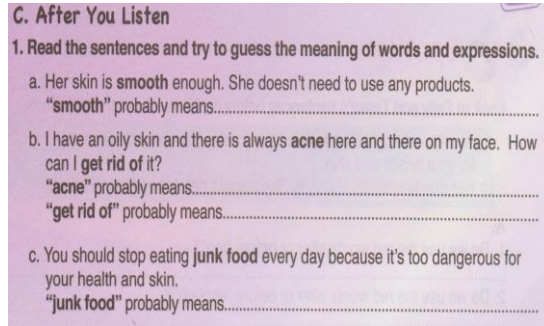
Kitap, programda önerilen bütün dilbilgisi yapılarını kapsamaktadır. Ancak bu yapıların fazla ve üst düzey olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla kitap programda yer alan bütün dilbilgisi yapılarına yer vermek zorunda olmakla beraber bu yapıların sunumunda öğrencilerin düzeyini göz önüne alabilir ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda daha basit metinler sunması söz konusu olabilirdi.

12. Sözcük miktarı ve düzeyi açısından sözcük öğretimi için yeterli midir?

Kitap sözcük öğretimine yer vermemektedir; bununla beraber öğrencilerin düzeyinin çok üstünde sözcüklerle oluşturulmuş metinlere yer vermektedir. Sözcükle ilgili çalışmaların yapıldığı Word Spot adlı bölüm sadece bir ünite (8. ünite) yer almaktadır ve yandaki örnekte görüldüğü gibi öğrencilerden sözcük öbekleri oluşturmaları istenmektedir.



Bunun haricinde sözcük ile ilgili çalışmalar okuma veya dinleme etkinliklerinin ilk veya son bölümlerinde ele alınmıştır.



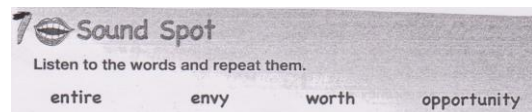
Bu etkinlikler ise aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi öğrencilere sözcük öğretmekten ziyade öğrencilerin bu sözcükleri öğrenip öğrenmediklerini belirlemeyi amaçlayan etkinliklerdir. Dolayısıyla sözcük öğretimi tamamen öğretmene ve öğrencilere bırakılmıştır denilebilir. Bu nedenle de genellikle sözcüklerin Türkçe karşılıkları ya öğrenciler tarafından sözlükten bakılarak elde edilmekte veya öğretmen tarafından çeviri tekniğiyle verilmektedir.

13. Sesletim için araç sağlar mı? Eğer varsa hangi çalışmaları sağlar?



14. Ünite Sound Spot bölümü

Kitap, sözcük öğretimi gibi sesletim öğretimine de yer vermemektedir. Bazı ünitelerde (2., 5., 7., 13. ve 14. ünitelerde) Sound Spot başlıklı sesletim çalışmalarına yer verilmiştir. Bu ünitelerde daha çok aşağıda örneklendirildiği gibi sözcük vurgusu (2., 7. ve 13. ünite) ve sesle (14. ünite) ilgili çalışmalara yer verilmiştir.



2. Ünite Sound Spot bölümü

14. Konuşmaya katılma, metin yazma, ana fikri bulma gibi cümle düzeyinin üstünde dil kullanımı örnekleri sağlar mı?

Becerilere yönelik etkinliklerin bazılarında örnekte görüldüğü gibi ana fikri bulma etkinliği kullanılmıştır.

B. While You Listen
The average temperature this summer has increased compared to last year's summer because of the effects of global warming.
It's news time on NBC and Dr. Hudson and Dr. Jones are speaking about the effects of global warming.

1. Listen to the doctors and decide on which aspect of the topic they are talking about.

a. Treatment of sunburns
b. Sun protection tips
c. Sports illnesses

13. Ünite yazma etkinliği

8 Writing Spot
A. Tessa is reading a short article to improve her language learning. Read the article below and help her complete her notes.

Language learning means improving the speakers' four skills: These are listening, speaking, reading and writing. The main aim in language learning is to let speakers be able to use the language. For instance, why do people study English? If a man is only good at listening and speaking, can people say that he is good at English? If a woman is only good at reading and writing, can people say that she is good at the language? No. In addition, most of the speakers do better in reading and writing than in listening and speaking. They can read and write, but they can hardly listen and speak. People should improve all the skills to use language efficiently.

B. Can you summarize the main idea of the article? You can write your sentences below.

14. Ünite dinleme etkinliği

Yazma becerisine yönelik düzenlenen etkinliklerin çoğunda, örnek cümle verilerek öğrencilerin cümle düzeyinde yazmalarının istendiği görülmekte ve böylece metin yazma etkinliğinin kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

8 Writing Spot
Your friend isn't good at English. She's failed in the exam again. Advise her what to do in a list. The useful language box will help you.

Useful Language Box
and
but
because

* You should do your homework properly.
* You can ask for help from your teacher.
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Ünite cümle yazma etkinliği

9 Writing Spot
Work in groups of five.
Choose someone from the other group.
Take a piece of paper and each one in the group will write a short sentence to summarize this person's personal strengths.
A member of the group will read and ask that person whether the sentences about him/her are true.
You can also explain why they thought so.
Then do the same for that person's weaknesses.
Finally, advise him/her on how to turn his/her weaknesses into strengths.

12. Ünite cümle yazma etkinliği

Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde ise, örneklerden anlaşıldığı üzere, genellikle rol kartlarına dayalı rol yapma etkinliğinin kullanıldığı ve kullanılabilir ifadeler için örnek sözcüklerin kutu içerisinde sağlandığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin konuşmaya katılmalarının sağlandığı anlaşılmaktadır.

11 Speaking Spot
1. Do you think your parents/ friends understand you? How do you know? How can you make yourself clear? Has somebody ever got you wrong? What happened then?
2. Work with a partner. Look at your role cards and perform a roleplay. The Useful Language Box will help you.

Role Card A
Imagine that you are a parent. Your son/ daughter doesn't want to study his/her lessons. S/he failed in the exams. Talk to him / her.

Role Card B
You study hard but you can't manage to be successful. Your mother / father doesn't understand you. Try to express your situation.

16. Ünite konuşma becerisinde verilen rol kartları ve dil kutusu

Useful Language Box
Absolutely!
I'm afraid I don't agree with you.
That's right.
He's right.
Do you really think so?
What a shame!
I think ...
If you ask me, ...
I believe that ...
I'm sorry for shouting at you. (apologizing)
I'm sorry to hear that! (expressing sympathy)
I can understand how you felt.
I can imagine that it was hard for you!
I'm sorry, too.

15. Biçim ve uygunluk var mı? Eğer varsa, dil biçimleri sosyal durumlarla eşleşmiş mi?

Dil biçimlerinin kullanıldığı sosyal durumlar ele alınmıştır. Örneğin; 7. ünite de Present Perfect Tense biçimi deneyimler açısından ele alınarak gezilip görülen yerler konu edilmiştir. 8. ünite de aynı biçim

ev işlerinin yapılıp yapılmaması konusu altında ele alınmıştır. 9. ünite de ise aynı biçim başarı öyküleri başlığı altında insanların yaptıklarını anlatırken kullanılmıştır.

BECERİLER

16. Programa uygun olarak dört beceriye de yer verilmiş midir?

Kitapta programa uygun olarak dört temel dil becerisine yer verilmiştir. Her ünite dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerine yer vermektedir.

17. Tümlleşik becerilere yer verilmiş midir?

Öğretmen kitabında becerilerin bir bütün olarak düşünöldüğü, herhangi bir becerinin başka bir beceri ile tamamlandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte aşağıdaki örnekte göröldüğü gibi genellikle konuşma becerileri yazma ile veya yazma becerileri konuşma ile tamamlanmaktadır.

Writing & Speaking Spot

Student A: Work in pairs. Imagine you will interview a famous pop star. Think about your interview questions and take notes. See the example given.

Notes

Do you exercise regularly?

.....

.....

.....

Role Card A

- His/Her routines and habits (nutrition habits, doing exercises etc.)
- His/Her likes and dislikes
- What kind of body care products s/he normally uses
- His/Her advice for teenagers
- Discuss cheaper ways of getting body care products (using fruits to prepare a mask, putting cucumbers on your face, etc.)

Student B: Work in pairs. Imagine you are a pop star and your friend is an interviewer. Look at your notes and hold the interview.

Role Card B

Hi! My name's Laura Brushley. I'm a famous pop star. I have to take care of my body, my face and my hands. I exercise regularly and eat healthy food. I like eating fruits and vegetables. My favorite food is tuna fish and salad. I eat three apples every day. You know "an apple a day keeps the doctor away". I never eat fatty food. I hate hamburgers and chips, chocolate and cake. I use a day and night cream regularly. I generally use natural body care products. For my face, I use honey and milk. I sometimes clean my face with mineral water. I advise teenagers to use natural products and to keep their hand and face clean. I think this is the best way to have healthy skin!

3. Ünite de yazma ve konuşma becerilerinin tümlleşik olarak sunumu

18. Öğrencilerin düzeyine ve ilgisine uygun okuma metinleri ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmiş mi?

Cinderella's dreams are starting to come true. She receives a scholarship to go to college of her dreams. She starts to live with her stepisters in their flat. While at college, she gets an invitation to attend a welcoming party. At the party, a student from another department, Steven, asks her to dance with him. When they stop outside for fresh air, Cinderella remembers that she has a major test the next day and runs away.

Cinderella is so beautiful and innocent that Steven falls in love with her. He manages to find Cinderella and asks her out. Cinderella accepts his offer. As the relationship progresses, Cinderella gets the feeling that he is pushing her for marriage, but Cinderella is more interested in finishing college. He also wants to have a stay-at-home wife and wants her to take care of the kids. However, Cinderella wants a career so she goes to the counselor's office for advice. The counselor tells Cinderella is such a clever girl that she will make the right decision. The counselor also advises Cinderella to decide which one is more important, the guy or the career. Cinderella weighs the issues and decides career is more important. She lives happily ever after.



Okuma metinlerinin genellikle öğrencilerin düzeyinin üstünde söz varlığına ve dil yapılarına yer verildiği görölmektedir. Aşağıdaki örnekte göröldüğü gibi kitabın genelindeki okuma ve dinleme metinleri bu şekilde çok fazla söz varlığı içermektedir. Bununla beraber her okuma metniyle ilgili etkinlikler yer almıştır. Yanda 10. Ünite okuma becerisinde yer alan ve üst düzey söz varlığı içeren metin verilmiştir.

19. Dinleme araçlarının ses kalitesi mümkün olduğunca gerçekçi ve kaliteli mi?

Dinleme araçları ses kalitesi açısından yeterli olmakla birlikte konuşulan dilin öğrencilerin düzeyine ve art alan bilgisine göre çok hızlı olduğu anlaşılmaktadır. Anadil konuşucusu tarafından hazırlanan yabancı dil kitaplarının dinleme araçları ile karşılaştırıldığında, bu kitabın dinleme araçlarında üst

düzye konuşma örnekleri sunulduğu görülmektedir. Ayrıca dinleme bölümünde yapılan bazı etkinliklerin ise öğrencilerin düzeyinin üstünde beceriler içerdiği anlaşılmaktadır. Aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi 6. ünite öğrencilerden dinlerken soruların cevaplarını yazmalarını istemek veya 15. ünite dinlerken sorulara cevap vererek anlatılanları diyagramla göstermelerini istemek bu düzeydeki öğrencilerin yapabileceği dinleme becerileri arasında düşünülmemektedir.

2. Listen to the text again. Help Jim to solve the mystery by paying attention to the following questions.

6. Ünite dinleme becerisinde üst düzey beceri gerektiren dinleme etkinliği

2. Listen to the dialogue again and complete the missing information in the diagram.

15. Ünite dinleme becerisinde üst düzey beceri gerektiren dinleme etkinliği

20. Konuşma araçları öğrencilerin gerçek yaşam etkileşimlerine uygun mu?

Useful Language Box	
Talking about personal experiences	Asking questions about personal experiences
I have never seen	What do you think about Turkish people?
I have visited	Have you ever been to.....?
I have worn	Haven't you eaten.....?

Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde sadece sınıf içi etkileşime yer verildiği için anadil konuşucusuyla yapılan bir etkileşim söz konusu değildir. Ayrıca konuşma araçlarında genel olarak ölçünlü dil kullanımı söz konusu olduğu için, araçların gerçek yaşam etkileşimine uygun olmadığı

düşünülmektedir. Konuşma etkinliklerinde, yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi, konuşma dili örnekleri yerine ölçünlü dil örneklerinin sunulması öğrencilerin akıcılıktan ziyade doğruluğa önem vermesine ve konuşma sırasında kaygı duymasına neden olmaktadır.

Ask questions when you don't understand any events in your partner's story.

Useful Language Box

Sorry, do you mean...?
I'm not sure.....
I understand....
Can you.....

Say what you think about things in the story.

Useful Language Box

I like.....
I don't like.....
I think.....
I feel.....

Bununla birlikte; öğrencilerin becerilere yönelik bu etkinliklerle karşılaşma olasılıkları göz önüne alınarak değerlendirme yapılması da söz konusudur. Örneğin; öğrencilerin arkadaşları aldıkları bir şeylerini geri vermediklerinde (1. ünite), rüyalarını anlatmada (4. ünite), kendilerine verilen görevi yapmama nedenlerini belirtmede (8. ünite), güçlü ve zayıf yönler konusunda karşılıklı konuşmada (12. ünite), tatilde yapacakları konusunda iletişim kurmada (15. ünite), durumla ilgili düşüncelerini duygularını açıklamada (16. ünite), çeşitli teknikler kullanarak kişiler ve olaylarla ilgili bilgi toplama (3., 5., 6. 7. ve 9. üniteler) gibi durumlarda hedef dili kullanma olasılıkları bulunduğu için bu ünitelerde verilen konuşma etkinliklerinin gerçek yaşam etkileşimlerine uygun olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri ile ilgili sunum yapmaları (2. ünite) gerçekçi etkileşim olasılığı olmayan bir etkinlik olarak düşünülmektedir. Ayrıca, bazı ünitelerde ele alınan konu gerçek yaşam etkileşimine uygun olmasına karşın, konunun sunuluşu gerçekçi değildir.

21. Yazma etkinlikleri denetim, doğruluk ve uygun biçim açısından uygun mu?

Yazma etkinliklerinde örnek cümle ve kullanılabilir dil yapıları sağlanmıştır. Genellikle cümle düzeyinde yazma etkinliklerine yer verilmektedir. Bunun yanı sıra yazma etkinliklerinde serbest üretimin daha fazla olduğu, öğrencilerin öğretilen yapıyı kullanmalarının doğrudan sağlayan etkinliklerin az olduğu görülmektedir.

Örneğin, hedef biçim olarak so/such that yapısının öğretildiği 10. ünite yazma bölümünde yukarıda görüldüğü gibi yazılan hikayede altı çizili yerleri değiştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik sadece ünitenin konusu ile ilgiliyken biçimin kullanılmasını amaçlamamaktadır.

7 Writing Spot

Tessa and Jim are reading the story of Hansel and Gretel. Jim finds the story boring, so Tessa wants him to change the underlined parts to make it more interesting.

A poor wood cutter lives near a great forest with his two children, Hansel and Gretel. A great famine falls on the land, so he can no longer get enough food.

Hansel and Gretel's stepmother wants to take the children out into the woods and leave them alone. The children will not find the way home again and the stepmother will not see them.

KONULAR

22. Öğrencilerin ilgisine uygun yeterli araç sağlar mı?

Ergen öğrenciler daha çok spor, müzik, eğlence, macera gibi konulara veya kendi özellikleri ve hissettikleri ile ilgili konulara ilgi duyarlar. Ayrıca; bu yaştaki öğrencilerin merak içinde oldukları, farklı kültürel öğeleri öğrenmekten zevk alacakları bilinmektedir. Ancak; kitap programının öngördüğü temaları içerdiği için öğrencilerin ilgisini çeken bu konulara yer vermemektedir. Kitapta sunulan konular içerisinde öğrencilerin ilgisini çeken araçların; kendileri ile ilgili çeşitli özelliklerin yansıtıldığı metinler olduğu görülmektedir.

23. Yeterli oranda çeşitli ve farklı konu çeşitliliği sağlar mı?

Kitabın programda öngörülen arkadaşlık, başarı, görünüş, rüyalar, Atatürk, detektif hikayeleri, kişisel deneyimler, ailede işbirliği, bireysel farklılıklar, empati, tercihler, dil öğrenme gibi konulara yer verdiği görülmektedir. Ayrıca; şarkı (1. ünite dinleme), broşür (15. ünite okuma), mektup, belgesel (5. ünite dinleme), röportaj (5. ünite), diyalog (8. ünite), biyografi (9. ünite), reklâm (3. ünite okuma), masal (10. ünite), istatistiksel bilgi (11. ünite okuma), gazete yazısı (7. ünite okuma), günlük (7. ünite okuma), form (15. ünite dinleme) gibi farklı türde metinlere yer verildiği de görülmektedir.

15th June, 1995 THE ADVENTURER MAGAZINE - The Climber of the year-

Britain's highest mountain, Ben Nevis, is less than 1400 meters high and it is hard to climb. Kelvin is a talented, successful and ambitious climber; He never gives up. He managed to climb to the top of Ben Nevis in six hours. This is the record.

The interviewer: We know you have climbed the other mountains in Skye, Aiguille Verte and Mont Blanc. Was this the first time you climbed Ben Nevis?
Herbert: Yes, it was.
The interviewer: Can you tell us about your experience, please?
Herbert: It was still dark when I reached the top. The huge and charming summit was in front of me. Have you ever been to the top of Ben Nevis? I've never seen such a beautiful scene. What a fantastic view! Unfortunately it was raining and it was very hard but I did it. I managed to climb to the top of Ben Nevis.

The interviewer: What are your future plans?
Herbert: I plan to climb to the top of this mountain in five hours.
The interviewer: Thank you for sharing your experience with us, Mr. Herbert.
Herbert: My pleasure.

This is one of the happiest days in my life. Herbert has become the climber of the year. He has always dreamed of climbing to the top of Ben Nevis in a short time. He's done it! We should follow our dreams and make them come true. It is the real meaning of life. I love you, Herbert. I hope we will always be together.

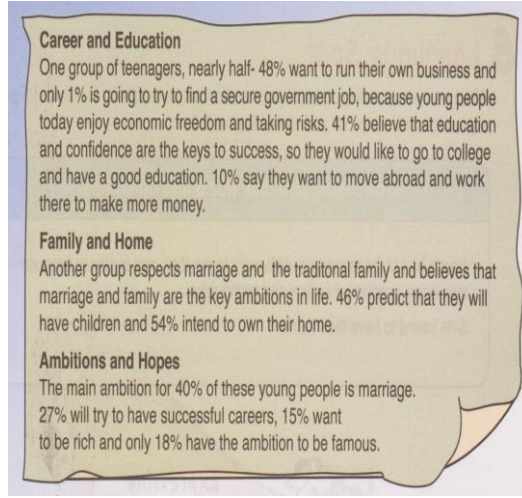
15th June 1995 23.00

7. Ünite okuma becerisinde gazete haberi ve anı türünde okuma metni

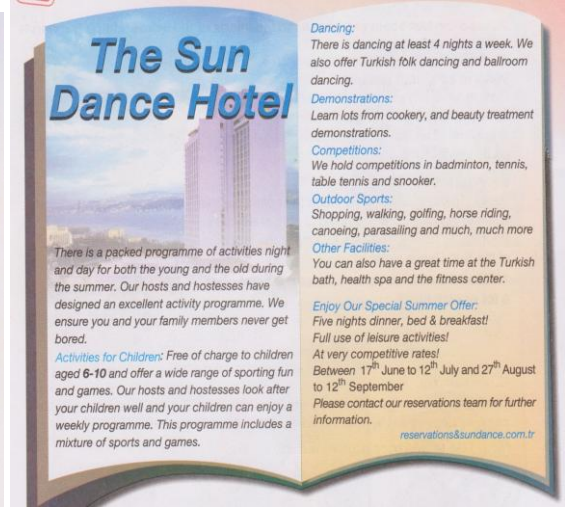
24. Konular öğrencilerin farkındalığını ve deneyimlerini artırır mı?

Dil yapılarının farkındalığı, Spotlight adlı bölümde ele alınmıştır. Bu bölümde öğrencilerin hedef biçimle ilgili farkındalık geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca; kitapta verilen konulardan bazıları, örneğin öğrenme biçimleri (2. ünite) ve dil öğrencisinin özellikleri (13. ünite), öğrencilerin kendileri ile ilgili özellikler konusunda farkındalık geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Ek olarak

öğrencilerin kültürel farkındalığı konusunda çoğunlukla Batı kültüründen bahsetmekle beraber az da olsa Doğu kültürüne yer vermiştir. Örneğin, 12.ünite de Avrupa gençlerinin istekleri ele alınırken 15.ünite de Türkiye’de tatil yapmaktan bahsedilmektedir.



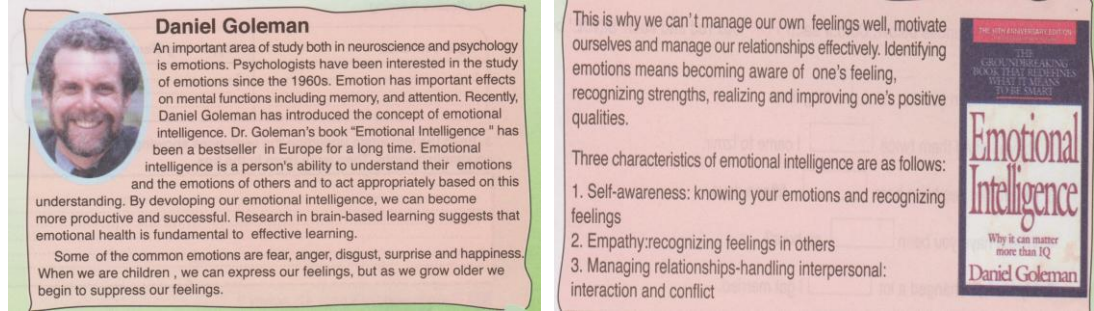
11.Ünite okuma bölümünde Avrupalı gençlerin isteklerinin anlatıldığı metin



15.Ünite okuma bölümünde Türkiye’deki bir otelle ilgili broşür

25. Konular içerik olarak öğrencinin dil seviyesine uygun mudur?

Konuların ele alındığı metinlerin öğrencilerin dil seviyesinin ve söz varlığının üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı konuların akademik bilgi içerdiği için öğrencilerin bilişsel seviyelerinin üzerinde olduğu da görülmektedir. Örneğin; bilim adamlarının hayatlarının ve başarılarının ele alındığı 9.ünite de duygusal zeka kavramı ile ilgili metin yer almaktadır.



9.Ünite okuma bölümünde duygusal zeka ile ilgili metin

26. Öğrenciler kitapta sunulan sosyal ve kültürel bağlarla ilgili midir?

Kitaptaki metinlerde sunulan olaylar sınıf veya ev ortamlarında gerçekleştiği için öğrencilerin aşına olmadıkları sosyal bağlarla gözlenmemiştir. Kültürel açıdan ise genellikle Batı kültürüne ağırlık verilmeyle birlikte Doğu kültüründen de öğelere yer verilmiştir.

27. Kadınlar, erkekler kadar konu edilmiş midir?

Kitapta konular ve üniteler bir ailenin hayatı etrafında gerçekleşmektedir. Bu ailenin çocukları rolündeki Tessa ve Trevor başkahramanlardır. Dolayısıyla kitapta kahramanlar açısından kadın ve erkek rolleri eşit oranlıdır denilebilmektedir. Ancak; kitaptaki metinler ve konular incelendiğinde önemli meslek dallarının erkek rolleri ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Örneğin; 7. ünite de rekor kıran kişi, 9.ünite de örneklerde verilen bilim adamlarının hepsi, okuma parçasında hayatı anlatılan bilim adamı, yazma bölümünde hayatı yazılacak bilim adamı, 11. ünite de hayata dair amaçları ve planları verilen kişi, 12. ünite de iş görüşmesi yapan kişinin erkek olması dikkat çekicidir. Bununla beraber; sadece bir ünite de (14.ünite) dinleme bölümünde konuşturulan iki doktordan biri erkek biri bayandır. Dolayısıyla kitapta erkek egemen rollerin hâkim olduğu düşünülmektedir.

28. Etnik yapı, meslek gibi farklı gruplara ait bilgilere yer verilmiş midir?

Kitapta yer alan konularda veya metinlerde etnik yapı söz konusu edilmemiştir. Meslek grupları açısından baktığımızda kitabın kahramanları öğrencilerdir. Bununla beraber; doktor, dağcı, bilim adamı, işveren, resepsiyonist gibi farklı meslek gruplarının konu edildiği görülmektedir.

YÖNTEMBİLGİSİ

29. Kitaptaki yaklaşım nedir? Programda benimsenen yaklaşımla tutarlı mı?

Öğretmen kitabında açıklandığı üzere kitapta Oluşturmacı Yaklaşımın kuram ve felsefesi çerçevesinde İletişimsel Yöntem ve teknikleri ile uygulamaya geçirilmiştir. Programın da Oluşturmacı Yaklaşımına dayandığı ve İletişimsel Yöntem ve tekniklerin kullanımını öngördüğü düşünüldüğünde kitap ile programın yaklaşım açısından uyumlu olduğu söylenebilir.

30. Aktif öğrenci katılımın hangi düzeyde beklenmektedir? Bu katılım öğrencilerin biçimleri ve beklentileri ile uyumlu mudur?

Öğretim sürecinin bütün aşamalarında öğrencilerin aktif katılımı beklenmektedir.

31. Yeni dil yapılarının sunumunda/uygulanmasında hangi teknikler kullanılmaktadır? Bu teknikler öğrenciler için uygun mudur?

Yeni dil yapıları her ünitenin başında yer alan dinleme/okuma metni ile sunulur ve öğrencilerden bu metinle ilgili etkinlikleri yapması istenir. Hedef yapıyı ve kurallarını öğrenmeden bu yapıların kullanıldığı metinlerle ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi öğrenciler için uygun görülmemektedir; çünkü üst düzey söz varlığı içeren bu metinlerde bilinmeyen dil yapılarının da kullanılması sonucunda öğrencilerin zorlandıkları ve hedef yapıyı anlamadıkları gözlemlenmektedir. Ayrıca; hedef yapının sunumu amacıyla düzenlenen bu metinlerin bazılarının da hedef yapıyı içermediği görülmektedir. 1.ünitelerde dinleme bölümündeki şarkıda, 2.ünitelerde dinleme bölümündeki konuşmalarda, 3.ünitelerde okuma bölümündeki reklâmlarda, 4.ünitelerde okuma bölümündeki metinde, 8.ünitelerde dinleme bölümündeki diyalogda, 10.ünitelerde dinleme bölümündeki masalda, 12.ünitelerde okuma ve dinleme bölümündeki parçalarda, 13.ünitelerde okuma bölümündeki parçada, 14.bölümündeki okuma bölümündeki parçada, 15.ünitelerde okuma bölümündeki broşürde hedef biçimin hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Yeni dil yapılarının sunumundan sonra; 3 bölümde gerçekleştirilen dilbilgisi öğretimine yer verilir (bkz. 9.soru). Birinci bölümde; metinden alınan yapıyı içeren cümleler Girdi Genişletilmesi yöntemiyle sıralanır ve bu cümlelerdeki yapıya ilişkin birkaç soru sorulur. Bu aşamada Bilinç Uyandırma Tekniğinin kullanıldığı söylenebilir, ancak soruların kapsamı ve niteliğinden dolayı tam olarak bilinçlendirme söz konusu değildir. İkinci bölümde ise; dilbilgisi yapısına ilişkin kurallar hedef dilde basit bir tablo şeklinde verilir. Üçüncü ve son bölümde ise; yapı ile ilgili alıştırmalar verilir. Bu alıştırmalar ya cümle içinde boşluk doldurma ya da cümleyi tamamlayacak seçeneğin işaretlenmesi şeklindedir. Bu aşamada ise tamamlama, boşluk doldurma şeklindeki geleneksel dilbilgisi alıştırmalarının kullanıldığı belirtilebilir. Yeni dil yapılarının öğretilmesinde önerilen bu sürecin öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak oranda ve nitelikte ve öğrencilerin yeni yapıyı içselleştirmelerine olanak sağlayacak biçimde olduğu söylenemez.

32. Farklı beceriler nasıl öğretilmektedir?

Ders kitabı her ünitelerde dört temel dil becerisine yer vermektedir. Dil becerilerinin sıralanmasında anlama becerilerinden üretim becerilerine doğru bir sıra izlenmiştir. Okuma ve dinleme becerileri ünitelere göre yer değiştirirken yazma ve konuşma becerileri de bazı ünitelerde (2., 3., 6., 7. ve 9. ünite) birleştirilmiştir. Okuma ve dinleme becerileri öncesi, sırasında ve sonrası şeklinde üç aşamada sunulurken yazma ve konuşma becerilerinde böyle bir aşamalandırma söz konusu değildir.

Okuma

Öğretmen kitabında okuma öncesi etkinliklerin öğrenciyi metne güdüleme ve konu hakkındaki bilgilerini açığa çıkarma amacını taşıdığı belirtilmiştir. Bu bölümde; sözcükleri açıkladıkları

cümlelerle eşleştirme (1.ünite), konu ile ilgili sözcüklerin verilen bir ölçüte göre sınıflandırılması (3. ve 5. ünite), konu ile ilgili art alan bilgilerinin ne olduğuna dair soru sorulması (2., 9., 10., 12. ve 16. üniteler), konuya yönelik genel bir soru ile öğrencilerin fikirlerinin açıklanmasının istenmesi (4., 7., 8., 14. ve 15. üniteler), resimden veya verilen durumdan yararlanarak konunun tahmin edilmesi (6., 11. ve 13. üniteler) şeklinde etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu etkinliklerin Demirel (1999) tarafından belirtilen okuma öncesi etkinlikleri arasında yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen kitabında okuma anındaki etkinliklerde genel ve ayrıntılı okuma şeklinde iki amaç olduğu belirtilmiştir. Genel okuma amacına yönelik olarak gerçekleştirilen birinci etkinliklerde ana fikri bulma veya eşleştirme (1. ve 2. ünite), ana karakteri bulma (6.ünite), metinde anlatılanın genel olarak ne olduğunu belirtme (3., 5., 7. ve 10. ünite), yazarın metni yazma amacının belirtilmesi (4. ünite), genel soruların cevaplarını verme (8. ve 15. ünite), okuma öncesi etkinliklerde yapılan tahminlerin doğruluğunun belirtilmesi (9., 11. ve 12. ünite), metne başlık bulma (13. ve 14. ünite), metnin üslubunun seçilmesi (16.ünite) gibi etkinliklere yer verilmektedir.

Ayrıntılı okuma amacına yönelik olarak düzenlenen ikinci etkinliklerde metindeki önemli görüşlere yönelik doğru/yanlış alıştırmaları (1. ve 14. ünite), bilgilerin farklı bir şekilde yazılması (2., 3., 4., 6., 10., 12. ve 15. ünite), metindeki boşlukları verilen cümlelerle doldurma (5. ve 8. ünite), metinde kullanılan zamirlerin gönderimde buldukları öğeleri gösterme (6.ünite), temel cümle-ana fikir ve destekleyici cümleleri-fikirleri gösterme (7. ve 9. ünite), metinde verilen ayrıntı bilgilerin belirtilmesi (11. ve 16. ünite), sözcüklerin anlamları ile eşleştirilmesi (7., 10., 13., 14. ve 15. ünite), metinde belirtilen özelliğin anlatıldığı tümcelerin altına çizilmesi (9.ünite) şeklindeki etkinliklere yer verilmiştir. Bu bölümde bazı ünitelerde birden fazla etkinlik yer almaktadır. Demirel'in (1999) önerdiği etkinlik çeşitlerinden daha çok sözcüklerin anlamları ile eşleştirilmesi, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması şeklindeki etkinliklere yer verildiği görülmekle birlikte en çok kullanılan etkinliğin ise okuma sonrasında kullanılmasını önerdiği metinde anlatılanların akış çizelgesi veya tablo şeklinde gösterilmesi olduğu görülmektedir.

Öğretmen kitabında belirtildiğine göre okuma sonrası etkinlikler anlamayı pekiştirmek, dil ve kelime öğretimi üzerinde yoğunlaşmak ve sözcük bilgisini değerlendirmek amaçlarını taşımaktadır. Bu bölümde; metindeki olayla ilgili bir yazı yazılması (1.ünite), konu ile ilgili anketin yapılması (2. ve 12. ünite), konu ile ilgili görüşlerin açıklanması (3., 4., 7., 9. ve 15. ünite), konu ile ilgili bir deyişin ne anlama geldiğinin açıklanması (5.ünite), konu ile ilgili benzer bir durumda rol yapma çalışması (8.ünite), sözcüklerin anlamları ile eşleştirilmesi (9., 11., 12. ve 16. ünite), verilen hikayenin klasik şekli ile verilen şeklinin karşılaştırılması (10.ünite), metinde verilen cümlelerin taşıdığı anlamların bulunması (14.ünite) gibi etkinliklere yer verilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi Demirel (1999) tarafından okuma sonrasında önerilen etkinliklerin okuma anında yapılan etkinlikler arasında yer aldığı görülmektedir. Bununla beraber; ayrıntılı sorulara cevap verilmesi ve metni kendi sözcükleri ile özetlemesi şeklindeki etkinliklere yer verilmediği de anlaşılmaktadır.

Dinleme

Öğretmen kitabında dinleme öncesi etkinliklerin öğrenciyi metne güdüleme ve konu hakkındaki bilgilerini açığa çıkarma amacını taşıdığı belirtilmiştir. Dinleme öncesinde; konu ile ilgili öğrencilerin kendi görüşlerinin veya deneyimlerinin açıklanması (1., 7., 9., 10., 15. ve 16.ünite), konu ile ilgili kişilik özelliklerine ilişkin soruların cevaplanması (2., 3., 12., 13. ve 14. ünite), konunun tahmin edilmesi (4., 6. ve 11.ünite), konu ile ilgili artalan bilgilerinin sorgulanması (5. ve 9.ünite), verilen sözcüklerin mimiklerle anlatılması (8.ünite), sözlüklerin anlamlarının bulunması (12.ünite), sözcüklerin resimlerle eşleştirilmesi (14.ünite) gibi etkinliklerin düzenlendiği görülmektedir. Demirel (1999) tarafından dinleme öncesi yapılması önerilen etkinliklerden daha çok kestirme ve genel soruların sorulması şeklindeki etkinliklere ve yeni sözcüklerin öğretiminden ziyade bu sözcüklerin pekiştirilmesi amacına yönelik etkinliklere yer verildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen kitabında dinleme anındaki etkinliklerde genel ve ayrıntılı dinleme şeklinde iki amaç olduğu belirtilmiştir. Genel dinleme amacına yönelik olarak gerçekleştirilen birinci etkinliklerde dinlenen metinle ilgili genel bir sorunun cevaplanması (1., 2., 3. ve 15. ünite), dinleme öncesi

bölümde yapılan tahminin sonuçlarının açıklanması (4., 6., 7., 9. ve 11. ünite), metinde ele alınan konunun verilen şıklardan işaretlenmesi (5., 14. ve 16. ünite), metindeki kişilerin duygularının açıklanması (8.ünite), hikayenin modunun açıklanması (10.ünite), verilen resimlerden konunun tahmin edilmesi (12.ünite), olaydaki kişileri fikirlerle eşleştirme (13.ünite) gibi etkinlikler olduğu görülmektedir.

Ayrıntılı dinleme amacıyla gerçekleştirilen ikinci etkinliklerde ise sözcüklerin anlamları ile eşleştirilmesi (1.ünite), metindeki boşlukların doldurulması (2.ünite), metinde anlatılanların işaretlenmesi (3.ünite), metinde anlatılanlarla verilen resimleri/kişileri eşleştirme (4. ve 14. ünite), metinde anlatılanlarla ilgili olarak verilen cümleleri sıraya koyma (5. ve 10. ünite), metinle ilgili soruların cevaplanması (6.ünite), metinde verilenlerin farklı bir şekilde sunumu (7. ve 8. ünite), not tutma (9., 11., 12. ve 16. ünite), verilen cümlelerin doğru/yanlış olduğunu belirtme (13.ünite), sözcüklerin anlamlarının verilen iki şık arasından işaretlenmesi (13.ünite), konu ile ilgili kavram haritasının doldurulması (15.ünite) gibi etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Demirel (1999) tarafından dinleme anında yapılması önerilen etkinliklerden sadece not alma etkinliğinin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen kitabında belirtildiğine göre dinleme sonrası etkinlikler anlamayı pekiştirmek, dil ve kelime öğretimi üzerinde yoğunlaşmak ve sözcük bilgisini değerlendirmek amaçlarını taşımaktadır. Dinleme sonrasında şarkıcının ruh halinin açıklanması (1.ünite), konu ile ilgili anketin yapılması (2.ünite), sözcüklerin anlamlarının tahmin edilmesi veya eşleştirilmesi (3., 7., 8., 9., 11., 12., 14., 15. ve 16. ünite), konu ile ilgili kendi görüşlerinin veya deneyimlerinin aktarılması (3., 5., 6., 11. ve 13. ünite), konu ile ilgili karşılaştırma yapmaları (4.ünite), metnin geri kalanı için çözüm önerisinde bulunma (10.ünite) gibi etkinliklerin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla Demirel'in (1999) dinleme sonrası yapılmasını önerdiği etkinliklerden dinlenen metinle ilgili iletişimsel çalışmalara yer verilmesi şeklindeki etkinliğin fazlaca kullanıldığı ve bunun yanı sıra sözcük çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir.

Yazma

Yazma becerisine yönelik olarak; öğrencilerin verilen durumla/komutla ilgili tavsiyelerini, planlarını, hayallerini, duygularını veya görüşlerini yazmaları (1., 4., 8. ve 15. ünite), konuşma etkinliğinde yapılan rol çalışmasını özetlemeleri (5.ünite), verilen metinde belirtilen yerleri değiştirerek metni tekrar yazmaları (10.ünite), verilen role ve duruma uygun metin yazmaları (11.ünite), oyun tekniği kullanılarak sınıftaki öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlenmeleri (12. ve 16. ünite), metnin ana fikrini özetlemeleri (13. ünite), kavram haritasını inceleyerek verilen durumla ilgili cümle yazmaları (14. ünite) şeklindeki etkinliklere yer verilmiştir.

Konuşma

Konuşma becerisine yönelik olarak; verilen durumla veya konu ile ilgili rol yapma (1., 4., 5., 8., 15. ve 16. ünite), konuşma sırasında kullanılan ifadeler gruplandırma (4.ünite), değiştirilerek yazılan metinler ilgili kişisel görüşleri aktarma (10. ünite), bilgileri ve deyişi verilen ünlü bir kişi hakkında tartışma (11. ünite), kendi güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili konuşma yapma (12. ünite), verilen hayali durumla ilgili olarak görüş belirtme (13. ve 14. ünite) şeklindeki etkinliklere yer verilmektedir.

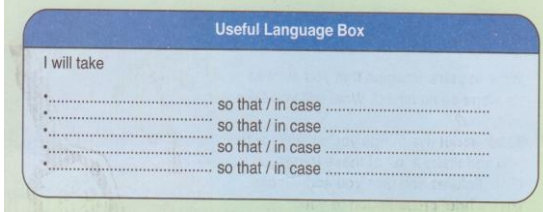
Yazma ve konuşma becerilerinin tek bir başlık altında verildiği ünitelerde ise; konu ile ilgili kavram haritasını/rol kartlarını/resimleri inceleyip not almaları ve sunum yapmaları (2., 3. ve 6. ünite) veya rol kartları inceleyip rol yapmaları ve elde ettikleri bilgileri yazmaları (7. ve 9. ünite) istenmektedir. Böylece ya konuşma etkinliği yazma ile tamamlanmakta veya yazma etkinliği konuşma ile tamamlanmaktadır.

Öğretmen kitabında hem yazma hem de konuşma etkinliklerinin gerçekçi dil kullanımına yönelik olduğu ve dilin iletişim amaçlı kullanılmasının amaçlandığı belirtilmiştir. Bununla beraber her üniteye belirlenen dilbilgisi yapılarının konuşma ve yazma bölümlerinde ele alınmadığı görülmektedir. Konuşma ve yazma bölümleri üniteye belirlenen dilbilgisi yapılarının kullanımını değil de, daha

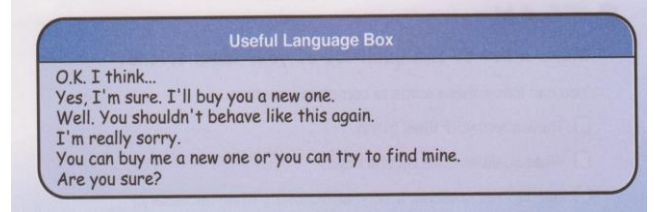
önceden öğrenilmiş dil yapılarının ve söylemlerini içermekte veya öğrenciler hedef yapının kullanımını konusunda kontrollü üretim olanakları ile donatılmamaktadır.

33. İletişimsel yetenekler nasıl geliştirilmektedir?

İletişimsel yeteneklerin geliştirilmesi için ayrı bir çalışma söz konusu değildir. Kitapta verilen becerilere yönelik etkinliklerle öğrencilerin iletişimsel yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında; yazma ve konuşma becerilerinde iletişimin geliştirilmesi amacıyla, aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi, örnek söz öbekleri sunulmuştur. Öğrencilerin bu bölümde sunulan örnek öz öbeklerinden yararlanarak yazılı veya sözlü iletişim kurmaları amaçlanmıştır.



14. Ünite yazma becerisine yönelik etkinlik



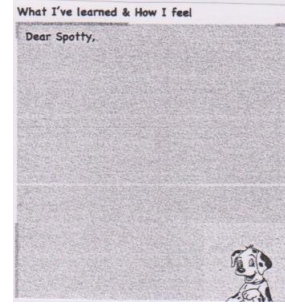
1. Ünite konuşma becerisine yönelik etkinlik

34. Çalışma becerileri ve öğrenme stratejileri konusunda eğitim/tavsiye sağlar mı?

Çalışma becerileri ve öğretim stratejileri konusunda tavsiye veya eğitim söz konusu değildir; ancak 13. ünite dil öğrencisinin özellikleri ve kullandığı stratejiler belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesi söz konusu olmasına rağmen bu ünitenin dönemin sonunda yer alması ayrıca düşündürücüdür.

35. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar mı?

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlayacak özel bir çalışma söz konusu değildir. Aksine; etkinliklerin cevapları kitap sonunda verilmediği ve dinleme metinlerinin yazılı dökümleri ile kayıtları öğrencilere verilmediği için öğrencilerin kitabı kendi kendilerine kullanmaları olanaksızdır. Örnekte görüldüğü gibi çalışma kitabında ünite sonunda öğrenciden ünite öğrendiklerini yazmasının istendiği bölüm dışında öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlayacak çalışmalara yer vermediği anlaşılmaktadır.



Çalışma kitabında öğrencilerin yansıtımında bulunmalarının istendiği mektup bölümü örneği

ÖĞRETMEN KİTABI

36. Öğretmene yeterli oranda rehberlik yapmakta mı?

Öğretmen kitabında içindekiler kısmında ünite adları, işlevleri ve görevleri tablo şeklinde sunulmuş, ardından kitabın hazırlanmasında benimsenen yaklaşım ve öğretim süreci önerilen süreleriyle birlikte ve kitabın bölümleri amaçları ile birlikte açıklanmıştır; ayrıca ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılması programda önerilen puanlama anahtarları örnekleri de eklenmiştir. Ayrıca; her ünite etkinliklerin amaçları ve nasıl yapılması gerektiği tek tek açıklanarak yeterli oranda rehberlik yapılmaktadır. Bunun yanı sıra her 4 ünite sonra ek alıştırma ve test örnekleri de sunulmuştur.

37. Öğretmen kitabı anlaşılır ve destekleyici midir?

Öğretmen kitabının dili Türkçe olduğu için gayet anlaşılır olduğu söylenebilir. Bununla beraber her 4 ünite sonra ek etkinlik ve test sunması ile destekleyici olduğu da belirtilebilir. Ancak öğretmene seçim yapma şansı tanımadığı, ders kitabında söyleneni yapmakla yükümlü tuttuğu görülmektedir.

38. Öğretim teknikleri, dilbilgisi kuralları gibi dil yapıları ve kültüre özgü bilgileri sağlar mı?

Kitabın başında kitabın nasıl işleneceği, kitaptaki bölümlerin hangi amaca yönelik olduğu tek tek açıklanmıştır. Bunlara ek olarak az da olsa bazı konularda (örneğin, çoklu zeka-2.Ünite ve Antonio Damasio ve sinirdilbilim-9.Ünite) açıklayıcı bilgi de sağlanmıştır. Ancak dil yapılarına özgü öğrenci kitabında verilenlerden başka açıklayıcı bilgiler sağlanmamıştır.

39. Aracı oluşturan temel ilkeler açıklanmış mıdır?

Öğretmen kitabının başında aracın Oluşturmacı Yaklaşım çerçevesinde İletişimsel yöntemlerle hazırlandığı belirtilerek temel ilkeler açıklanmıştır. Bu ilkeler programın da benimsediği ilkelerdir.

40. Cevap anahtarları verilmiş midir?

Öğretmen kitabında; öğrenci kitabında ve çalışma kitabında yer alan bütün etkinliklerin cevap anahtarları verilmiştir.

KULLANIMSAL-PRATİK YÖNLER

41. Kitabın fiyatı ne kadar?

Ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılmaktadır.

42. Kitap uzun süreli kullanım için uygun mu?

Uzun süreli kullanım için uygun olduğu düşünülmektedir, çünkü öğrencilerin ilgisini çekecek konuların eklenmesi, üst seviyedeki dil yapılarının ve söz varlığının eksiltilmesi gerekmektedir. Ayrıca; kullanım açısından bir öğretim yılı bitmeden öğrencilerin kitaplarında fiziksel açıdan bozukluklar meydana geldiği de gözlemlendiği için aynı kitabın uzun süre kullanımı uygun değildir.

43. Görünüş açısından dikkat çekici mi?

Öğretmen kitabında belirtildiği gibi, daha önceden kullanılan yabancı dil kitaplarına göre daha fazla görsel öğelere yer verdiği ve daha renkli bir kitap olduğu için dikkat çekicidir. Ayrıca bölüm başlıklarında verilen görsel simgelerde o bölümde ne yapılması gerektiğini öğrenciye hatırlatarak öğrencinin dikkati çekilmektedir.

44. Kitap kolay bir şekilde elde edilir mi?

Kitap MEB tarafından her öğretim yılının başında okullara dağıtıldığı için elde edilmesi kolaydır.

45. Paketteki araçlardan herhangi biri; dil laboratuvarı, dinleme odası ve kaset çalar gibi gereç kullanımını gerektirir mi? Eğer gerektirirse, bu gereçler kullanıma hazır mıdır?

Öğrenci kitabında yer alan dinleme etkinliklerinin yapılması için CD ve CD çalar gereklidir. Öğretmen kitapları okullara gönderilmekle birlikte CD gönderilmemektedir ve ilk defa 2008-2009 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı internet sayfasında kullanıma açılmıştır. Burada da öğretmenin kendisinin internet sitesinden bu CD'yi elde etmesi gerekmektedir. CD'nin sınıfta kullanılması için ise CD çalar gereklidir. Türkiye'deki okulların çoğunda ise dil laboratuvarları bulunmamaktadır. Bu nedenle dinleme metinlerinin yapılması için bazı öğretmenlerin kendi imkânları doğrultusunda kendi diz üstü bilgisayarlarını, CD oynatıcılarını kullandıkları bilinmektedir.

EK E: Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabının (Spot On Grade 8) Planlı Biçime Odaklanma Modeli İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

AMAÇLAR BOYUTU

1. İletişimci Yaklaşımın ve Yapısalci Yaklaşımın özelliklerini taşıyor mu?

Kitap İletişimci Yaklaşımın özelliklerini taşımakla birlikte Yapısalci Yaklaşımın özelliklerini sadece dilbilgisi öğretimi aşamasında taşımaktadır.

2. Anlamli ve iletişimsel bir bağlamda dilsel biçime odaklanma hedeflenir mi?

Anlamli ve iletişimsel bağlamlarda dilsel biçime odaklanma söz konusu değildir. Kitapta Spotlight, Language Spot ve Check Spot adlı dilbilgisi öğretimi ile ilgili bölümlerde dilsel yapıya odaklanma söz konusudur. Söz konusu bölümlerde anlamli ve iletişimsel bağlam yer almamaktadır.

3. Alındıyla sonuçlanan fark etme düzeyinde farkındalık geliştirilmesi hedeflenir mi?

Dilbilgisel yapıların öğretimine yönelik Spotlight adlı bölümde hedef yapının cümle içerisinde renklendirilerek sunulması ile fark etme düzeyinde farkındalığın geliştirilmesi hedeflenmiştir.

4. (Derin) Öğrenmeyle sonuçlanan anlama düzeyinde farkındalık geliştirilmesi hedeflenir mi?

Hedef biçimle ilgili derin öğrenme söz konusu değildir. Dilbilgisi öğretimi bölümünde ele alınan hedef yapıları; kitaptaki diğer etkinliklerde odaklama yapılmaz. Etkinliklerin amacı öğrencilerin verilen metni anlamaları ve onunla ilgili iletişimsel etkinlikleri yerine getirmeleridir.

5. Dilsel biçimin beceriler çerçevesinde kullanılması hedeflenir mi?

Öğretmen kitabında, dinleme veya okuma becerilerine yönelik etkinliklerinde yer alan metinlerin hedef yapının sunumu amacıyla verildiği belirtilmiş olmasına karşın, bu metinlerin hedef yapının sunumu için gerekli koşulları sağlamadıkları, daha çok beceriye yönelik etkinlikler olduğu görülmektedir. Bununla beraber; bu beceriler tek tek incelendiğinde çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

- Kitapta 16 ünite vardır. Kitaptaki 8 ünite (2., 3., 5., 8., 9., 10., 12. ve 16. üniteler) dinleme metni ile başlamıştır. Kitaptaki diğer 8 ünite (1., 4. 6., 7., 11., 13., 14. ve 15. üniteler) ise okuma etkinliği ile başlamıştır. Bu bakımdan öğrencilerin hedef yapıları öğrenmeden, onlarla ilgili dinleme etkinliği yapmaları ve dinleme etkinliğinde hedef yapıyı fark etmeleri oldukça zor görülmektedir.
- Kitaptaki 16 okuma metni arasında hedef biçimi içermeyen 6 metin (3., 4., 12., 13., 14. ve 15. ünitelerde) yer almaktadır. Ayrıca uzun metinler olmasına karşın hedef biçimin çok az kullanıldığı metinlerin (6., 7., 9., 10. ve 16. ünitelerde) de fazla olması dikkat çekmektedir. Bununla beraber hedef biçimi içeren metin sayısının (1., 2., 5., 8., 11. ünitelerde) sadece 5 olduğu dikkat çekmektedir.
- Kitaptaki 16 dinleme metni arasında hedef biçimi içermeyen 5 metin (1., 2., 8., 10. ve 12. ünitelerde) yer almaktadır. Ayrıca uzun metinler olmasına karşın hedef biçimin çok az kullanıldığı metinlerin (3., 4., 6., 11., 14., 15. ve 16. ünitelerde) de fazla olması dikkat çekmektedir. Bununla beraber hedef biçimi içeren metin sayısının (5., 7., 9. ve 13. ünitelerde) sadece 4 olduğu dikkat çekmektedir.
- Dinleme ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerde hedef biçimin kullanımına, kurallarının hatırlanmasına ve uygulanmasına yönelik etkinliklere yer verilmediği görülmüştür.
- Kitapta her üniteye yazma etkinliği olduğu için 16 yazma etkinliği vardır. Yazma becerisine yönelik 7 etkinlikte verilen örneklerde veya dil kutusunda hedef biçim kullanımı söz konusu değildir. Bununla beraber yönergelerde belirtilen görevlerin hedef biçimin kullanılmasını zorunlu kılmadığı da anlaşılmaktadır.

- Kitapta her üniteye bir konuşma becerine yönelik etkinlik vardır. Bunlar arasından 11 etkinlikte sunulan dil kutusunda hedef biçimin yer aldığı görülmüştür. Bu dil kutularında sadece hedef biçimin değil daha önceden öğrenilmiş olan söz öbeklerinin de sunulduğu görülmüştür. Ancak bu etkinliklerin içerik olarak biçim konusunda odaklanmadıkları anlaşılmıştır. Dolayısıyla; bu etkinliklerin amacının biçimin kullanılmasını sağlamak olmadığı, iletişim kurmaları için ortam sağlamak olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre; dilsel biçimin beceriler çerçevesinde kullanılmasının hedeflendiği söylenemez.

6. Dilsel biçimle ilgili akıcılığın geliştirilmesi hedeflenir mi?

Konuşma ve yazma becerilerinde dilsel biçime odaklama yapılmadığı için öğrencilerin öğrendikleri hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirilmesi hedeflenmemiştir.

İÇERİK BOYUTU

7. Özgün dil girdisi kullanılır mı?

Kaynakça bölümünden kullanılan dil girdilerinin çoğu internet kaynağıdır ve girdilerin kaynakları tam olarak belirtilmediği için özgün olduğu konusunda şüphe uyandırmaktadır.

8. Zenginleştirilmiş Girdi tekniği kullanılmış mı?

Her üniteye hedef biçimin örneklerini sunmak amacıyla özel olarak düzenlenen ve öncelikli odağın anlam üzerinde olduğu dil girdileri görülmemektedir.

9. Girdi Genişlemesi tekniği kullanılmış mı?

Girdi Genişlemesi tekniği sadece Spotlight adlı dilbilgisi bölümünde kullanılmıştır. Bu bölümde de hedef biçim bağlamdan alınarak cümle bazında sunulmuştur ve sadece yapıya odaklanması söz konusudur.

10. Dilsel biçim anlamlı bir bağlamda sunulur mu?

Ünitenin başında yer alan dinleme/okuma becerisine yönelik etkinliklerle yapıların sunumunun amaçlanması belirtilmiş olmasına rağmen Biçim Odaklı Öğretimi öngördüğü şekli ile yapının sunumu söz konusu değildir. Hedef yapıyı içeren dinleme/okuma metinleri aracılığıyla çeşitli dinleme/okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi söz konusudur. Bununla beraber; dilsel biçimin sunulması için düzenlendiği belirtilen dinleme/okuma etkinliklerinin bazı ünitelerde (ör; Ünite 4); hedef biçimi içermediği de görülmektedir. Bunun yanı sıra; bazı ünitelerde dilsel biçimin dinleme metni ile sunulması öğrencilerin dilsel biçimi fark etmesini engellemektedir.

11. Beceri öğretimi öngören etkinliklere yer verilir mi?

Beceri öğretimi öngören etkinlikler kitapta yer almakla birlikte bu etkinliklerde biçim-anlam ilişkisinin amaçlanmadığı görülmüştür.

ÖĞRETİM SÜRECİ BOYUTU

12. Yoğun mudur, seçilmiş bir biçime defalarca odaklanma söz konusu mudur?

Biçime odaklanma sadece Check Spot adı verilen dilbilgisi alıştırmaları bölümünde yapıldığı için öğretim süreci biçime defalarca odaklanması anlamında yoğun değildir. Söz konusu dilbilgisi bölümünde ise nitelik ve nicelik açısından etkili ve özgün alıştırmaların kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

13. Öğretim süreci; biçimin sunulması, bilinçle ilgili dilbilgisel kuralların çalışılması, dilbilgisi alıştırmalarının yapılması ve biçimin beceri öğretimiyle tümleştirilmesi aşamalarından oluşur mu?

Öğretim süreci; dinleme/okuma etkinliği ile başlamaktadır. Dilbilgisel yapının sunumu, kurallarının kısaca verilmesi, yapı ile ilgili alıştırma yapılması şeklinde devam etmektedir. Ardından; ilk etkinliğe göre değişiklik göstermek kaydıyla okuma/dinleme etkinliği ile gerçekleştirilmektedir. Son olarak; yazma/konuşma etkinlikleri yapılmaktadır. Bazı ünitelerde ise yazma ve konuşma başlığı altında iki etkinliğin tümleşik bir şekilde verilmesi söz konusudur.

14. Tümevarımlı veya tümdengelimli bir şekilde dilbilgisi öğretimi yapılır mı?

Dilbilgisel yapılar; tümevarımlı bir şekilde öğretilmektedir. Ancak kitaptaki dilbilgisi öğretim sürecinin yüzeysel olduğu düşünülmektedir.

15. Dilsel biçime yönelik kurallar konusunda Bilinç Uyandırma Görevleri kullanılır mı?

Dilbilgisi öğretiminin gerçekleştirildiği Spotlight bölümünde örnek cümlelerdeki yapının biçimsel özellikleri ile ilgili birkaç soru sorulduğu için bilinç uyandırma görevlerinin kısmen kullanılmış olduğu gözlemlenmiştir.

16. Formüle edilmiş ifadeler ve kurala dayalı edince yer verilir mi?

Language Spot adlı bölümde Dilbilgisel yapılara ilişkin formüle edilmiş ifadeler yer almaktadır. Ancak bu ifadelerin genellikle tablo şeklinde olduğu ve çok kısa bir açıklama içerdiği görülmüştür.

17. Dilsel biçime ilişkin kuralların özümsemesi için Yorumlama Görevleri kullanılır mı?

Dilbilgisi alıştırmaları geleneksel dilbilgisi öğretiminde kullanılan, bağlam dışı ve mekanik alıştırmalardır. Bu alıştırmalarda genellikle cümle düzeyinde boşluk doldurma veya şıklardan seçme tekniği uygulanmaktadır. Dolayısıyla Yorumlama Görevlerinin kullanımı söz konusu değildir.

18. Odaklandırılmış İletişimsel Görevler kullanılır mı?

Konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde biçime odaklanma söz konusu değildir. Bazı ünitelerde öğrencilerin yazarken veya konuşurken kullanmaları için örnek dil yapılarının sunulduğu görülmektedir. Söz konusu dil kutularında hedef yapının örnekleri verilmekle birlikte öğrencilerin kesin olarak bu biçimi kullanmalarını sağlayan görevlerin de verilmediği anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin serbest üretime yönlendirildiği düşünülmektedir.

19. Biçimin beceriler bağlamında kullanılmasını sağlayan etkinlikler sağlanır mı?

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde biçimin kullanılmasını veya anlaşılmasının hedeflenmediği, sadece genel beceri öğretimine yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir.

20. Biçimin özümsemesi için öğrencilere zaman sağlanır mı?

Biçimin özümsemesi amacıyla öğrencilere zaman sağlandığı düşünülmemektedir. Anlama becerisine yönelik etkinliklerinde hedef biçime odaklanma söz konusu olmadığı için biçimin özümsemesi amacı taşınmamaktadır.

21. Çıktı üretimi için olanak sağlanır mı?

Yazma ve konuşma etkinliklerinde sunulan dil kutularında, biçimi içeren cümleler sağlanmıştır. Bu bağlamda çıktı üretimi için kısmen de olsa olanak sağlandığı anlaşılmaktadır. Ancak verilen görevlerin hedef biçimin kullanılmasını zorunlu kılmadığı anlaşılmaktadır.

22. Kontrollü üretimin yanı sıra serbest üretim için de olanak sağlanır mı?

Üretim etkinliklerinde hedef biçimin kullanılmasının zorunlu kılındığı görevler verilmemiştir. Söz konusu etkinliklerde dil kutuları sunularak hedef biçimin kullanılabilmesi hatırlatılmıştır. Dolayısıyla üretim etkinliklerinde kontrollü veya serbest üretim amacından çok tema ile ilgili iletişim kurma amacı geçerlidir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BOYUTU

Kitapta değerlendirme ile ilgili herhangi bir bölüm bulunmamaktadır. Öğretmen kitabında ek olarak sunulan testlerde ise biçimin kullanılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu ek alıştırma ve testlerde cümle düzeyinde boşluk doldurma, değiştirme, doğrusunu seçme teknikleri uygulanmıştır. Dolayısıyla bu testlerin geleneksel yabancı dil öğretimi araçları olduğu anlaşılmıştır.

EK F: İlköğretim Sekizinci Sınıf Düzeyinde Gerçekleştirilen İngilizce Öğretim Sürecine Yönelik Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Çizelgeleri

GÖRÜŞME ÇİZELGESİ

KURUM:

GÜN:

GİRİŞ

Sayın Yabancı Dil Öğretmeni,

İlköğretim sekizinci sınıflar için İngilizce öğretiminde Planlı Biçime Odaklanma Modeli ile düzenlenen öğretim sürecinin etkililiğine yönelik uygulamalı bir araştırma yapmaktayım. Sizinle, İngilizce ders kitabındaki ve programındaki öğretim sürecine ilişkin bir görüşme yapmayı diliyorum. Bu görüşmenin amacı, dilbilgisel yapıların öğretimin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgi elde etmektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin nasıl bir öğretim süreci gerçekleştirdiklerini irdelleyerek Planlı Biçime Odaklanma Modeline yer verip vermediklerinin tespit edilmesi de amaçlanmaktadır. Ayrıca; yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerinizi iletmeniz de istenmektedir. Görüşme sırasında vereceğiniz bilgiler, araştırmayı yönlendirecek ve araştırma verilerinin bir bölümünü oluşturacaktır.

Araştırmanın aşamalarında, kurumların ve görüşme yapılan kişilerin adları yer almayacaktır.

Görüşme sırasında vereceğiniz bilgiler, araştırmada izninizle yer alacaktır.

Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini düşünüyorum. Görüşmeye başlamadan önce, sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin sizi yormaması dileğiyle teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖĞRETMEN N

KURUM: Ankara-Yenimahalle X İlköğretim Okulu

GÜN: 10.12.2009

I. Kişisel Bilgi

Adınız: N

Eğitim Durumunuz: Üniversite Mezunu- Hacettepe İngilizce Öğretmenliği

Mesleğiniz: İngilizce Öğretmeni

Çalıştığınız Kurum: Kurum C

Meslekteki Çalışma Süreniz: Sekizinci yılımı çalışıyorum.

Sözü Edilen Kurumda Çalışma Süreniz: Bu okulda ilk yılım. Daha önce başka ilköğretim okullarında çalıştım.

II. Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Bilgiler

1-) İngilizce dersinde genel olarak nasıl bir öğretim süreci gerçekleştiriyorsunuz? Hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?

Yeni program dilbilgisi öğretimine önem vermiyor ve biz de buna uymak zorundayız. Ama üzerinde bazı ufak değişiklikler yapabiliyorum yine de. Mesela, ben yeni üniteye öncelikle, hangi dilbilgisi konusu öğretilcekse onu öğretiyorum. Sonra kitaptaki Check Spot denilen dilbilgisi alıştırmalarını yaptırıyorum, bazen Workbook'taki alıştırmaları yaptırıyorum. Sonra kitaptaki okuma metnine geçiyorum. Onu bitirdikten sonra da dinlemeye. Yazma etkinliğini genellikle bireysel değil de beraber yapıyoruz. Çünkü bireysel olarak yazamıyor çocuklar, mutlaka öncülük rehberlik etmelisiniz,

kuralı hatırlatmalısınız her defasında. Hala İngilizce cümle kurarken özne ile başlayacaklarına alışamadılar. Hep Türkçe düşünüyorlar, Türkçe cümleyi nasıl söylüyorsalar o şekilde kelimeleri yan yana getiriyorlar. Yazmadan sonra konuşmaya geçiyorum, ama konuşmayı genelde yaptırmıyorum, çünkü vakit kalmıyor. Kitapta 16 ünite var ve her üniteye 2 hafta süre düşüyor. 2 haftada 8 ders saatinde ancak bunlar yetişiyor, hatta bazı ünitelerde yazma bile yaptırmıyorum. İstedğin gibi mi ders işliyorsunuz diye soracak olursanız cevabım hayır olur.

2-) Öğrencilerinize dilbilgisi yapılarını öğretmek amacıyla sınıf içinde ya da ödev olarak hangi etkinliklere yer veriyorsunuz? Birkaç somut örnek verebilir misiniz?

Dilbilgisi konusunu nasıl mı öğretiyorum? Dilbilgisi konusunu içeren cümleleri tahtaya yazıyorum ve söylüyorum aynı zamanda. Sonra öğrencilere bu cümlelerle ilgili soru soruyorum. Cümlelerdeki ortak öğeyi veya şekli söyletiyorum. Zaten ilk girdiğim sınıfta bir iki ders böyle işledikten sonra öğrenciler de alışıyor bu sisteme. Hemen anlıyorlar neyi öğreneceklerini. Sonra öğrencilerle beraber kuralları yazıyoruz. Genellikle tablo şeklinde. Tabi hep Türkçe anlatıyorum bunları.

Alıştırmalara geçiyoruz sonra da. Konuya göre değişiyor alıştırmalarım. Yeni kitapla beraber bazen sadece kitaptaki Check Spot bölümündeki alıştırmaları yaptırmıyorum. Eğer yazma ve konuşma bölümleri güzelse dilbilgisi alıştırmaları yapmıyorum ki onlara vakit kalsın. Güzel değilse yani yeni konuyla alakalı değilse, cümleleri tamamlama, eşleştirme, boşluk doldurma gibi alıştırmaları bolca yapıyorum.

Ödev olarak bazen deftere birkaç cümle yazdırıyorum tamamlamaları ve boşlukları doldurmaları için. Mutlaka derste işlenecek olan sayfanın kelimelerinin anlamlarını bulma ödevini veriyorum. Workbook'taki alıştırmaları genelde ödev olarak veriyorum sınıfta yapmadıysak. Bir de SBS'de İngilizce çıktığı için her üniteye test veriyorum. Bazen de konuyla ilgili, konu önemliyse, alıştırma kâğıtları veriyorum. Mesela WHEN-WHILE konusunda verdim sekizlere. Cümleleri birleştirme, cümlelerdeki boşlukları fiillerin uygun halleriyle doldurma ve test vardı bu dağıttığımda.

3-) İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenme süreleri açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

Kurallar ve Türkçe açıklamalarla öğretiyorum yapıları ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi oluyor. Öğrencilerim anladıklarını söylüyorlar. İngilizce anlatmama karşı çıkıyorlar. ... yapıya dair kuralı İngilizce verdiğimde motivasyonları düşüyor, derse katılmıyorlar. ... Dil öğretiyoruz, dilin kuralları var. Ve biz standart İngilizce öğretiyoruz, sokak dili değil. Dolayısıyla kuralı vermek zorundayız. Kuralı verince öğrencilerimin daha iyi anladıklarını görüyorum. Anladıkları zaman zevk alıyorlar dersten. Öğrenmek istiyorlar. Ayrıca dilbilgisi alıştırmalarından da zevk alıyorlar. Boşluk doldurma, eşleştirme, cümle tamamlama yapmak hoşlarına gidiyor. Öğrendikleri kuralları hatırlatınca derse katılımları da artıyor.

4-) İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenci başarısı (dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini etkili kullanabilme) açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

Dilbilgisi alıştırmaları kuralı öğrenmelerinde çok faydalı oluyor. Özellikle çalışan öğrenciler için artık yazılarda veya testlerde dilbilgisi kuralını soran soruları yapmak çok kolay oluyor. Dilbilgisinden sonra kitaptaki etkinliklere geçtiğim için çok fazla zorlanmıyorlar, kelime haricinde. Bu kitapla öğrencilerin okuduğunu anlama yetenekleri de arttı. Her üniteye mutlaka metin okudukları ve metinle ilgili anlama çalışmaları yaptıkları için daha kolay anlıyorlar artık. Dinlemeye gelince eski müfredatta dinleme diye bir şey yoktu. Bu kitapta var ve ilk günden beri yapıyorum dinlemeleri. İlk zamanlar öğrenciler alışıksız oldukları için tek kelime bile anlamıyorlardı. Sonradan anlamaya, istenen kelimeleri yakalamaya başladılar. Ama şunu da söylemeliyim kitapta bazı dinleme metinleri çok zor, o zaman anlamıyorlar, yapamıyorlar. Yapamayacakları alıştırmaları tahmin ediyorum. O zaman da metni istenen

yerleri boş bırakarak ellerine dağıtıyorum. Konuşma ve yazmaya gelince hala gelişmiyor. Öğrenciler öğrendikleri kuralları aktaramıyorlar. Kitaptaki yazma ve konuşma etkinlikleri çoğunlukla dilbilgisi yapısını içeren alıştırmalar değil. Bu nedenle çoğunlukla yaptırmıyorum, bunun yerine dilbilgisi alıştırmalarını yaptırıyorum. Boşluk doldurma, cümle değiştirme, eşleştirme, cümle tamamlama yaptırıyorum. Buna rağmen öğrencilerin yazma ve konuşma becerileri gelişmiyor.

5-) Öğrencilerinizin İngilizce bilgilerinizi ölçmek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ve bu araçlarda hangi teknikleri kullanıyorsunuz?

Ölçme değerlendirme bize kalmıyor, bakanlık belirlemiş neleri kullanacağımızı.

Yazılılarda boşluk doldurma, eşleştirme, cümle yazma, birleştirme gibi farklı soru tarzları kullanıyorum. Mutlaka test veriyorum yazılının içinde.

Perfomans ödevlerini öğrettiğim dilbilgisi ile ilgili veriyorum. Mesela; Present Perfect Tense konusunda anket yapın dedim. Proje ödevlerinde de aynı, sadece biraz daha kapsamlı oluyor. Ödevlerde öğrencinin düzeyine göre konu belirliyorum. Mesel durumu kötü öğrenciye sadece kelime sözlüğü hazırla diyorum.

6-) İngilizce öğretmeni olarak dersinizde yaşadığınız sorunlar nedir?

Öncelikle konu sorun. Çok üst düzey dilbilgisi konuları var sınıfların hepsinde. Hele de sekizler de abartmışlar. Dilbilgisi konuları fazla ama dilbilgisi öğretimi çok az. Bu kadar üst düzey konuyu öğrencilere dilbilgisine önem vermeden nasıl kavratacaksınız bilemiyorum.

Sonra zaman var tabi ki. Bu kadar çok konu olunca zaman da yetmiyor tabi. Kitabı bitirmeyi, verilen dilbilgisi konularını yetiştirmeyi hep başardım. Ama yazma ve konuşmaya yeterli zamanı ayırmayarak başardım. Neden yazma ve konuşma? Çünkü bu çocuklara yazılı sınav yapılıyor veya test uygulanıyor. Dolayısıyla önce kuralı bilmeleri sonra da okuduğunu anlamaları gerekiyor.

Kelimeler de ayrı bir sorun. Kitapta o kadar çok kelime var ki. Öğrenciler hepsini öğrenmeye kalksa kesinlikle yapamazlar. Bu kadar çok bilinmeyen kelime kullanarak metin yazmaya neden ihtiyaç duymuş kitabın yazarları anlamıyor. Bu çocukların yaşları belli, bilişsel düzeyleri aşağı yukarı belli. Neden bu kadar üst kelime o zaman?

En önemli sorun da tabi öğrencilerin düzenli çalışmamaları...

7-) İngilizce dersi öğretim sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Öncelikle müfredat komple değişmeli. 4'ten 8'e kadar düzenli, birbirini izleyen konular konmalı. Dilbilgisi yapıları azaltılmalı, hem de çok. Öncelik dilbilgisi yapısını öğretmek olmalı. Yapıyı öğrettikten sonra yapıyla ilgili okuma, dinleme parçaları yapılmalı. Parçalardaki bilinmeyen kelimeler öğretilmeli. Kelime öğretimi için ayrı ders saati ayarlanmalı, yani kitap kelimeyi öğretmeli ayrı bölümde. Sonra yazma ve konuşma yapılmalı. Bütün bunlara en az ikişer ders saati ayrılmalı. Yani bir ünite 10-15 ders saati devam etmeli. Ancak böyle İngilizce istendiği gibi öğretilir. Böylece oyunlara da, rol yapmalara da, çeşitli etkinliklere de yer ayrılır. Hem zevkli olur hem de öğretici. Kısaca İngilizce öğretimi için çok güzel bir kitap, çok güzel bir müfredat, eğitimli öğretmenler, yeterli ders saati gereken konular.

ÖĞRETMEN H

KURUM: Ankara-Yenimahalle X İlköğretim Okulu

GÜN: 25.12.2009

I. Kişisel Bilgiler

Adınız: H

Eğitim Durumunuz: Üniversite Mezunu- Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

Mesleğiniz: İngilizce Öğretmeni

Çalıştığınız Kurum: D İlköğretim Okulu

Meslekteki Çalışma Süreniz: Dokuzuncu yılımı çalışıyorum.

Sözü Edilen Kurumda Çalışma Süreniz: Beşinci yılım. Daha önce iki sene Yenimahalle’de ve iki sene de Kızılcahamam’da bir ilköğretim okulunda çalıştım.

II. Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Bilgiler

1-) İngilizce dersinde genel olarak nasıl bir öğretim süreci gerçekleştiriyorsunuz? Hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?

Önceki yıllarda gramer ağırlıklıydı. Bu nedenle her ne kadar metodoloji açısından demode olsa da Audi-Lingual Metodu kullanıyordum. Çokça mechanical exercises kullanıyordum. Communicative aktivitelere yer vermiyordum. Bu aslında öğrenci seviyesi ile ilgili. Burada seviye çok düşük. Bu nedenle communicative kullanamıyorum.

Yeni programda ise gramer kalıplarını pekiştirecek mechanical drill’ler yer almıyor. Bu nedenle yeni bir üniteye başladığımızda önce gramer yapısını öğretiyorum. Türkçe olarak bu yapının nasıl kullanılacağını açıklıyorum, kurallarını yazdırıyorum. Kitapta hiç practice olmadığı için worksheet’lerle mechanical exercises (substitution drills gibi) yaptırıyorum. Ardından kitaba başlıyorum. Grameri anlattıktan sonra kitaptaki sırayı takip ediyorum. Önce pre-reading aşaması. Çok kolay bunlar kitapta. Ardından Grammar-Translation ile metni okuyup cümle cümle çeviriyoruz. Kelimeleri veriyorum. Bundan sonra while-reading ve post-reading aşamalarını yapıyorum. Sonra da kitaptaki diğer bölümleri işliyorum.

2-) Öğrencilerinize dilbilgisi yapılarını öğretmek amacıyla sınıf içinde ya da ödev olarak hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?

Change, yani cümleleri olumlu, olumsuz, soru yap şeklindeki alıştırmalar. Fill in the blank, yani cümledeki boşlukları doldurma, mesela fiillerin uygun şekli ile gibi. Re-write da yaptırıyorum cümleleri. Ask question for the underlined words gibi, mesela Ali went to school yesterday cümlesini veriyorum. Altı çizili öğelerin sorusunu sormalarını istiyorum. Meaning olması amacıyla sonlara doğru da “you” içeren kişisel sorular soruyorum. Öğrenci soruyu anlayarak kendisi ile ilgili cevabı yazıyor. Böylece alıştırmaları meaningful yapıyorum. SBS nedeniyle artık multiple-choise de kullanıyorum mutlaka.

3-) İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığımız etkinliklerin öğrenme süreçleri açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

Önce grameri öğrenince okuma ve dinleme parçalarında daha başarılı oluyorlar. Gramer öğretirken kullandığım alıştırmalar daha çok hoşlarına gidiyor, okuma veya dinleme yapmaktan zevk almıyorlar, derse katılanların sayısı azalıyor. Fotokopilerdeki alıştırmaları yaparken daha fazla öğrenci derse katılıyor. SBS’den sonra genellikle test çözmek istiyorlar. Sınavda dinleme sormayacaklar, paragraf yazdırmayacaklar diyorlar. Bu yüzden derslerde hep test çözmek istiyorlar. Gramer alıştırmaları yaparken öğrenciler daha zevk alıyor.

4-) İngilizce'nin yapısını öğretmeye yönelik kullandığımız etkinliklerin öğrenci başarısı (dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini etkili kullanabilme) açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

Sonuç hüsrana. Substitution drill’leri çok iyi yapan, okuduğu metni iyi-kötü anlayabilen, ama kendini ifade edemeyen öğrenciler. Ama ideal biçimde konuşabilmeleri, anlayabilmeleri için real-life situationlar oluşturmamız gerekiyor. Öğrenci öğrendiği kalıbı kullanmaya ihtiyaç duyarsa öğreniyor ve kullanıyor. Bunun için yabancı bir ülkede bulunmaları gerekiyor. Gerçek duruma uygun aktiviteler yapmak gerekiyor ama bunlar çok zaman alıyor. Müfredatı yetiştiremiyoruz zaten, bunlara nasıl zaman ayırabilirim. Biz dilbilgisini öğretilim önce bir de sonra gerisi gelir.

5-) Öğrencilerinizin İngilizce bilgilerini ölçmek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ve bu araçlarda hangi teknikleri kullanıyorsunuz?

Yalnızca yazılı sınav yapıyorum. Speaking ve listening için ölçüm yapmıyorum. Okuma için önceki yıllarda soru hazırlıyordum. Mesela kısa bir parça yazıp onunla ilgili sorular soruyordum. Ama artık SBS’de kısa köklü sorular soruyorlar, kelimeye ağırlık veriyorlar. Bu nedenle ben de yazılılarda çoktan seçmeli soru kullanıyorum. Bir veya iki tane uzun cevaplı soru veriyorum writing için. Mesela what should we do to protect nature? Veya what are your future plans? Şeklinde soru soruyordum ve 3 veya 4 cümle yazmalarını istiyordum.

6-) İngilizce öğretmeni olarak dersinizde yaşadığınız sorunlar nedir?

Kitabın üst düzey olması çok sorun. Metinler ve etkinlikler öğrencilerin düzeyine uygun değil hiç. Zaman sorun oluyor benim için... Kitaptaki üniteleri yetiştiremiyorum...Müfredat çok ağır... Başlangıçtaki öğrenciler için gereksiz olan konular var... Dilbilgisi öğretimine zaman ayrılmadığı için diğer bölümlere ayrılan zamanlardan almak zorunda kalıyorum.

7-) İngilizce dersi öğretim sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Müfredat değiştirilmeli, kısaltılmalı. Gereksiz konular çıkartılmalı.

İngilizce ders saati artırılmalı veya hazırlık uygulamasına geri dönmeli, ama 6. sınıftan önce bütün okullarda.

Velinin ilgisi artırılmalı. Veliler İngilizceyi bilmedikleri için öğrencilerinin de öğrenemeyeceklerini düşünüyorlar ve öğrenciler başarısız olduklarında normal karşılıyorlar.

ÖĞRETMEN G

KURUM: İstanbul-Maltepe X İlköğretim Okulu

GÜN: 12.12.2009

I. Kişisel Bilgiler

Adınız: G

Eğitim Durumunuz: Üniversite Mezunu- Hacettepe İngilizce Öğretmenliği

Mesleğiniz: İngilizce Öğretmeni

Çalıştığınız Kurum: Kurum A

Meslekteki Çalışma Süreniz: Sekizinci yılımı çalışıyorum.

Sözü Edilen Kurumda Çalışma Süreniz: Bu okulda dördüncü yılım. Daha önce Bursa’da bir ilköğretim okulunda çalıştım.

II. Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Bilgiler

1-) İngilizce dersinde genel olarak nasıl bir öğretim süreci gerçekleştiriyorsunuz? Hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?

Önce dilbilgisi yapısına ait kuralları veriyorum. Yapının nerede nasıl kullanılacağını açıklıyorum. Sonra kitaba geçiyoruz. Dönemin başında üniteleri öğrenciler arasında paylaşıyorum... Öğrenci kendisine düşen okuma parçasındaki kelimeleri sözlükten bulur, tahtaya yazar, kelimelerin okunuşunu ben yaptırdıktan sonra kelimeler deftere yazılır... Sonra parça... Burada Grammer Translation Methodunu kullanıyorum. Öğrenciler parçayı okurken anladıklarını özgürce ... ifade edip artı alıyorlar. Artı almak onlar için çok önemli ... derse ilgiyi artırıyor. Ders kitabına göre işliyorum ve dersler oldukça sıkıcı geçiyor. Kitaptaki etkinlikler bile çok sıkıcı. Örneğin Role A Role B etkinliği veriliyor: Dil öğreniminde oldukça fazla kullanılması gereken ve eğlenceli olan bu yöntem kitapta nasıl bu kadar anlaşılmaz ... ve tabi ki sıkıcı hale getirilmiş anlayamıyorum.

2-) Öğrencilerinize dilbilgisi yapılarını öğretmek amacıyla sınıf içinde ya da ödev olarak hangi etkinliklere yer veriyorsunuz? Birkaç somut örnek verebilir misiniz?

Spot kitabında dilbilgisine çok az zaman ayırıyorum, derslerim genelde ağır metinleri öğrencilerin anlamasını sağlamakla geçiyor ... Kitap okuma ile başlıyor. Öğrenci bu metinden dilbilgisi yapısını sezinleyemiyor. Okuma parçaları oldukça uzun ve ... beklenen en az yirmi kelime öğrenmesi. Öğrenci bir taraftan bu yoğun kelime ... içinde kaybolmuşken bir taraftan da dilbilgisi kuralını parçadan çıkarıp anlaması ütopyik bir durum. Kaldı ki öğrenci parçada geçen yapının dilbilgisi konusu olduğunu anlayacak yeterliliğe sahip değil... Ben de önce dilbilgisi yapısını öğretiyorum kısaca, sonra kitaba geçiyorum. Böylece biraz daha az zorlanıyor öğrenci kitaptaki etkinlikleri yaparken. Dilbilgisi konularını işlerken önce konunun kurallarını açıklıyorum, sonra matching, boşluk doldurma yapıyorum az miktarda. Sonra da kitaptaki okuma parçalarına geçiyorum. Genel olarak verdiğim ödevler kelime anlamı bulma yönünde.

3-) İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenme süreçleri açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

İlk olarak matching kullanıyorum. Okuyarak bulması daha kolay oluyor... Sonra cümlelerdeki boşlukları doldurma. Bu aktivite öğrenciyi bir şeyler üretmeye ve öğrendiği yapıyı kullanmaya yönlendiriyor... Yapılan alıştırmalar pekiştirici olarak etkili... Bana göre en etkili yöntem dilbilgisi kuralını öğrettikten sonra Quiz yapmak.

4-) İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenci başarısı (dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini etkili kullanabilme) açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

Matching ve boşluk doldurma yapıyorum ve yazılı da bu tarz sorduğumda çok iyi yapıyorlar. Ancak kullanmaya gelince yapamıyorlar. Mesela geçmiş zamanı anlattık. Alıştırma da yaptık. Kitabı da işledik. Ama öğrencilere dün ne yaptınız anlatın dediğimde veya bir metin verip soru sorduğumda yapamıyorlar.

Kitaba gelince okuma becerisine aşırı yer vermiş... Okumaktan diğer becerilere zaman kalmıyor zaten... Böylece öğrencilere reading sorulduğunda bildikleri kelimeler varsa ve dilbilgisini de biliyorlarsa anlıyorlar metinleri, soruları cevaplayabiliyorlar.

Yazma becerisi de ölçülmeye çalışılıyor kitapta. Ama yazma etkinlikleri çok saçma, daldan dala atıyoruz yazmayı yaparken. Öğrencilerden çok fazla yapı kullanmalarını istiyor kitap. Fakat öğrenci bir yapıyı kullanarak cümle yazmayı tam olarak öğrenmeden böyle çeşitli konuları kullanarak yazmayı nasıl başarısın? Bu, henüz çizgi çalışmasını öğrenen bir öğrenciden yazı yazmasını beklemek gibi bir şey...

Dinleme becerisi için gönderilen CDler zaten birinci dönem ortası gibi elimize ulaştığı için ilk üç üniteyi kaybediyoruz ... Ben CDleri kullanamıyorum, çünkü fondaki ses o kadar yoğun ki çoğu zaman asıl konuşmayı duyamıyoruz... Bir cümle için defalarca geri almak oldukça zamanımı alıyor... Okuma parçaları o kadar çok zamanımı alıyor ki dinleme metinlerini mecburen geçiyorum... Dolayısıyla öğrencilerin dinleme becerisi de gelişmiyor.

Konuşmaya gelince onu hiç yaptırmıyorum, çünkü vakit kalmıyor... Konuşma zaten başlı başına bir ders olmalı... Konuları yetiştirme derdimiz olduğu için konuşma etkinliklerine bakmıyorum bile doğrusu.

5-) Öğrencilerinizin İngilizce bilgilerinizi ölçmek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ve bu araçlarda hangi teknikleri kullanıyorsunuz?

Yönetmeliğin söylediği gibi Yazılı Sınavlar, Performans ödevi, Proje ödevi, Sınıf içi performans. Yazılarda eşleştirme, boşluk doldurma gibi bölümler kullanıyorum... Performans ödevi için diyalog yapma, öğrenilen konularla ilgili sınıf ortamında ürün ortaya koyma. Örneğin bir vücut bakım ürünü bul ve onu tanıtan bir yazı ve slogan yaz gibi... Sınıf içi değerlendirmede ödev yapma, sınıf ortamını olumlu

etkileme, derse katılma, ders malzemelerini getirme vb. kriterlere göre verdiğim artı eksilere göre değerlendiriyorum...

6-) İngilizce öğretmeni olarak dersinizde yaşadığınız sorunlar nedir?

Parçaların çok uzun ve çok fazla bilinmeyen kelimeli olması büyük bir sorun... Ders kitabında ve müfredatta dilbilgisi konularının çok önemsiz bir şeymiş gibi sadece parçaların bir-iki yerinde geçmesi de var ... Kitabın seviyesinin öğrencinin düzeyinin çok üstünde olması... Öğrenilen dilbilgisi konularında yeterli alıştırma olmaması... Etkinliklerin çok az olması, var olan etkinliklerin de sıkıcı ve olması. Öğrencilerin etkin olması için oyun veya etkinlik olmaması... zaman kaygısından dolayı kendi ürettiğim etkinlikleri kullanamamam... Müfredatta çok fazla konunun yer alması... Nasıl çözümlenebilir peki bunlar? Okuma parçaları daha kısa ve anlaşılır olmalı..., kelime yoğunluğu azaltılmalı..., diyaloglara daha çok yer verilmeli, benzer diyalogların ... grup çalışması ile üretilmesi sağlanmalı, Pair work ve group work yapılmalı.

7-) İngilizce dersi öğretim sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Her şeyden önce İngilizce ders gibi olmamalı. Öğrenci farklı etkinlikler ve oyun kullanılarak farkında olmadan öğrenmeli... Öğretmen derse başlarken “bugün size şu konuyu öğreteceğim ” diye başlamamalı. Doğal bir ortam yaratılarak öğrenci bu ortama çekilmeli... Örneğin “used to” konusu için öğretmen yaşlı biri gibi (...) sınıfa girebilir. Bir sandalye ister ve ... oturur ve başlar cümleleri kurmaya “I used to run, I used to see well without glasses gibi”. ... Daha sonra ayağa kalkar ve ilk cümleyi kim hatırlıyor, kurduğum cümlelerde dikkatinizi çeken bişey var mıydı, ... gibi sorular sorar. Bu benim yaptığım bir etkinlikti ve oldukça başarılı olmuştu... Kitaplarımızda ... bu tarz çalışmalar olabilir. Flash card ve görseller öğrenim sürecinde oldukça etkili. Flash cardlarla sınıfta oynattığım onlarca oyun var ve bu sayede kelime öğretimi keyifli hale geliyor.. Fakat bu kelimeler basit düzeyde, sebze, meyve, fiiller, sıfatlar gibi. Bu ders kitabında var olan çoğu kelimenin böyle ... öğretilmesi de imkânsız. Yani kısaca programın, ders kitabının tamamen değişmesi lazım.

ÖĞRETMEN B

KURUM: İstanbul-Şile X İlköğretim Okulu

GÜN: 12.12.2009

I. Kişisel Bilgiler

Adınız: B

Eğitim Durumunuz: Üniversite Mezunu- Ankara Ün. DTCF İngiliz Dili Edebiyatı

Mesleğiniz: İngilizce Öğretmeni

Çalıştığınız Kurum: B İlköğretim Okulu

Meslekteki Çalışma Süreniz: Yedinci yılımı çalışıyorum.

Sözü Edilen Kurumda Çalışma Süreniz: Dördüncü yılım. Daha önce iki sene Şile'nin köy okulunda, bir sene de İstanbul Tuzla'da bir ilköğretim okulunda çalıştım.

II. Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Bilgiler

1-) İngilizce dersinde genel olarak nasıl bir öğretim süreci gerçekleştiriyorsunuz?

Ünitedeki dilbilgisi konusunu anlatıp öğrenciler yapıyı kavradıktan sonra ders kitabındaki etkinliklere geçiyorum.

2-) Öğrencilerinize dilbilgisi yapılarını öğretmek amacıyla sınıf içinde ya da ödev olarak hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?

Anlatacağım dilbilgisi konusuna göre değişiyor. Örneğin canlandırmaya müsait bir konuya öğrencilere canlandırma yaptırarak açıklıyorum. Genel olarak önce kuralları anlatıp sonra alıştırmalar yapıyorum.

3-) İngilizcenin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenme süreçleri açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

Eski müfredatta hep dilbilgisi öğretmek hem bana hem de öğrenciye sıkıcı geliyordu... Açıkçası artık eskisi gibi sayfalarca dilbilgisi alıştırmaları yaptırmıyorum. ... Cümleyi anlasın diye cümlede boşluk doldurma, eşleştirme ve test kullanıyorum. Bu tarz alıştırmalar öğrencilerin de hoşuna gidiyor. Önceden kuralı aktarmış olmak, kitaptaki etkinlikleri daha iyi anlamada ... fayda sağlıyor diye düşünüyorum. Ancak sayıca abartmıyorum bu alıştırmaları.

4-) İngilizce'nin yapısını öğretmeye yönelik kullandığınız etkinliklerin öğrenci başarısı (dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini etkili kullanabilme) açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklar mısınız?

Eski kitaplar hep dilbilgisi alıştırmaları içeriyordu. Ve ... öğrenci nerde kullanacağını bilemiyordu, sadece kuralı biliyordu... Şimdi ise kurallar öğrencilerin ilgi alanına göre hazırlanan okuma ve dinleme metinlerinin içinde bir bütün olarak geçiyor, ... günlük yaşamla ilişkilendiriliyor. Ancak dilbilgisi yapısını öğretmek gerekli önce. Dilbilgisi yapısını öğretilince bu parçaları kolayca anlıyor ve etkinlikleri yapıyor. Böylece öğrencinin dinleme ve okuma becerileri gelişiyor. Kitaptaki konuşma ve yazma bölümlerinde genelde farklı türde konulara yer veriliyor direk dilbilgisi yapısı ile ilgili olmuyor. Ama yine de konuşmalarını ve yazmalarını sağlamak öğrencilerin dili kullanmalarını sağlıyor.

5-) Öğrencilerinizin İngilizce bilgilerinizi ölçmek için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ve bu araçlarda hangi teknikleri kullanıyorsunuz?

Yönetmelikte söylenen yazılıları, performans proje ödevlerini, sınıf içi performans değerlendirmeyi kullanmak zorundayız. Bunun haricinde bir şey uygulamıyorum. Listelere göre değerlendirme yapmıyorum.

Yazılılarda direk dilbilgisi kuralı soran ... alıştırmalar yanında, yani boşluk doldurma, eşleştirme, soru cevap maddeleri gibi, okuduğunu anlama üzerine ... içinde dilbilgisi de barındıran testler kullanıyorum.

Performans ödevlerinde daha çok yaratıcı ödevler vermeyi tercih ediyorum. Resimler göstererek konuşmalarını sağlıyorum. Sınıfta sunum yapmalarına imkan veriyorum.

6-) İngilizce öğretmeni olarak dersinizde yaşadığınız sorunlar nedir?

Öncelikle müfredat değişti ... Hazırlanan müfredat dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olması açısından güzel, ancak dilbilgisine önem vermemesi açısından kötü. Seçilen konuların bazıları öğrencilerin ilgisini çekmekte bazıları ise çok sıkmakta. Kendi yaşamlarından bir şeyler bulduklarında ... o konuyu zevkle dinliyorlar. Mesela arkadaşlık ünitesi en sevdikleri ünite diyebilirim. Kitaplar ... becerilere göre hazırlanmış ama parçalar oldukça ağır, öğrenci seviyesine uygun değil. Öğrencinin dil öğrenme hevesini kırıcı nitelikte çünkü baktığında çoğunu anlamıyor... Daha sade olmalı. Öğretmeni yönlendirici olmalı..

İlköğretimde hep kullanılır ya ... öğrenci 'derdini anlatacak kadar' İngilizce öğrenmeli... Mesela bu yaşta hangi öğrenci "So...that/such...that" kalıbını kullanmaya ihtiyaç duyar? Daha basit cümleler kullanarak kendini anlatmayı öğretmek dururken niye birleşik cümle, niye when/while? Bu ağır müfredatla ve ilgi doğrultusunda olmayan içerikle İngilizce öğretilmez.

7-) İngilizce dersi öğretim sürecine ilişkin önerileriniz nelerdir?


Bir kere seçilen konular ilgi çekici olmalı... Dilbilgisi konuları azaltılmalı... Başlangıç seviyesine uygun dilbilgisi konuları seçilmeli... Dilbilgisi konusu ile ilgili okuma yazma dinleme ve konuşma etkinliklerine yer veren kaynaklar kullanılmalı... Ve de İngilizce ders saati daha fazla olmalı ...

EK G: Birinci Hedef Bıçime Yönelik Tasarlanan Öğretim Modeli


DREAMS AND STORIES

1 WARM-UP AND MOTIVATION : Answer these questions
 Do you have dreams?
 What do you see in your dreams?
 Do dreams have meanings? Do you know these meanings?


Now look at the "Dream Dictionary" given below and learn the meanings of the dreams.




You will solve your problems and get a promotion




You need to balance work and pleasure in your life.



You need to spend some time for leisure and enjoyment in your life.



It means power and freedom.
If you are afraid of the cat, you are uncomfortable with your personality in some way.



If you enjoy ice-cream, it means good luck.
If you upset ice-cream, it means sorrow or pain.

(http://www.sleeps.com/dictionary)

2 PRESENTATION

Read Trevor's dream and answer the questions.

In my dream I was in the amusement park. It was a hot day. While I was riding my bicycle, I was eating an ice-cream. While I was going past the boating lake, I saw my friends, Carole and Jim. They were taking the cat for a walk. When we met, we stopped for a chat. While we were talking, the cat suddenly jumped up and tried to get my ice-cream. I pulled my hand away and unfortunately the ice-cream came out of the cone. There was a man behind me. The poor man wasn't doing any harm. When the ice-cream landed on the man's head, he was just sitting on the bench and was reading a newspaper. I was terribly embarrassed. I woke up suddenly and saw that I was in my bed.

(Lifelines, Preintermediate Test, Unit 6)

- 1) Where was Trevor in his dream?
.....
- 2) What were Trevor's friends doing?
.....
- 3) What did the cat do?
.....
- 4) Which things did Trevor see in his dream?
.....
- 5) What do these things mean?
.....

Discuss the following situations. Think that:

- 1) You were Trevor. When the ice-cream landed on the man, what would you do/feel?
- 2) You were Carole / Jim. When the ice-cream landed on the man, what would you do/feel?
- 3) You were the man sitting on the bench. What would you do / feel when the ice-cream landed on your head?

3 GRAMMAR RULES EXPLANATION

Look at these sentences and answer the questions below.

While I **was going** past the boating lake, I **saw** my friends, Carol and Jim.
 When the ice-cream **landed** on the man's head, he **was just sitting** on the bench.
 While I **was riding** my bicycle, I **was eating** an ice-cream.
 When we **met**, we **stopped** for a chat.

How many events are there in each sentence?
.....

Are these events in past tense or present tense?
.....

Is there a comma or a full-stop between these events?
.....

What are the different words at the beginning of the sentences?
.....

Then, we can say

*There are two actions in the past.
We use WHEN / WHILE for these actions.*

1. Let's examine one of these sentences together. Please answer the questions.

While I **was going** past the boating lake, I **saw** my friends.

Do you know the word "WHILE"?

.....

Are the verbs such as "go" and "see" short or long?
.....

Where do we use WHILE? Before short verb or before long verb?
.....

Then we can say:

*There are two actions in the past. One of them is short- not continuing and one of them is long-continuing.
And, we use long action after WHILE.
WHILE + LONG ACTION + SHORT ACTION*

Look at the verbs please.

Which tense is "WAS GOING" ?
.....

Which tense is "SAW" ?
.....

Then, we can say that:

**LONG VERB : in past continuous tense (was / were + Ving)
SHORT VERB : in past tense (Ved / V2)**

Look at these sentences, please. We can use both of them. Are they same?

While I was going past the boating lake, I saw my friends.
I saw my friends while I was going past the boating lake.

Then we can say:

We can change the place of WHILE-CLAUSE.

2. Now let's examine the other of these sentences together. Please answer the questions.

When the ice-cream landed on the man's head, he was just sitting on the bench.

Do you know the word "WHEN"?

Is this a question word here? Is this sentence a question?

Are the verbs such as "land" and "sit" short or long?

Where do we use WHEN? Before short verb or before long verb?

Then, we can say:

There are two short actions in the past. One of them is short- not continuing and one of them is long-continuing. We use short action after WHEN.
WHEN + SHORT ACTION + LONG ACTION

Look at the verbs please.

Which tense is "LANDED"?

Which tense is "WAS SITTING"?

Then, we can say that:

SHORT VERB : in past tense (Ved / V2)
LONG VERB : in past continuous tense (was / were + Ving)

Look at these sentences, please. We can use both of them. Are they same?

When the ice-cream landed on the man's head, he was just sitting on the bench.

He was just sitting on the bench when the ice-cream landed on the man's head.

So we can say:

We can change the place of WHEN-CLAUSE.

At last, for both WHILE and WHEN CLAUSE we can say that:

There are two actions in the past. One of them is interrupted by the other. We use WHEN / WHILE CLAUSE for explaining interrupted actions in the past.

3. Now let's examine the other of sentences with WHEN. Please answer the questions.

When we met, we stopped for a chat.

Are the verbs such as "meet" and "stop" short or long?

So we can say:

There are two short actions in the past. Both of them are short- not continuing.
WHEN + SHORT ACTION + SHORT ACTION

Look at the verbs please.

Which tense is "MET"?

Which tense is "STOPPED" ?

So we can say:

SHORT VERB : in past tense (Ved / V2)

Look at these sentences, please. We can use both of them. Are they same?

When we met, we stopped for a chat.

We stopped for a chat when we met.

So we can say:

We can change the place of WHEN-CLAUSE.

4. Now let's examine the other of sentences with WHILE. Please answer the questions.

While I was riding my bicycle, I was eating an ice-cream.

Are the verbs such as "ride" and "eat" short or long?

There are two short actions in the past. Both of them are long - continuing.
WHILE + LONG ACTION + LONG ACTION

Look at the verbs please.

Which tense are the verbs?

LONG VERB : in past continuous tense (WAS / WERE + Ving)

Look at these sentences, please. We can use both of them. Are they same?

While I was riding my bicycle, I was eating an ice-cream.

I was eating an ice-cream while I was riding my bicycle

So we can say:

We can change the place of WHILE-CLAUSE.

At last, for both WHILE and WHEN CLAUSE we can say that:

There are two actions in the past. Both of them are either long or short. They happened at the same time. We use WHEN / WHILE CLAUSE for explaining actions happening or happened at the same time in the past.

4 PRACTICE

Interpretation Tasks

1. Aunt Carole, Tessa and Trevor are talking about their dreams. Now write their names next to the pictures while you are listening to your teacher.



⇒



⇐



⇒

2. Do you know the story "The little Red Riding Hood"?

Match the sentences and complete the story.

- 1-) When Red Riding Hood arrived at her grandmother's house,
 - 2-) While the wolf was attacking Red Riding Hood,
 - 3-) While the wolf was chasing Red Riding Hood,
 - 4-) While she was picking flowers,
 - 5-) When the wolf arrived the grandmother's house,
- a-) the wolf saw her.
 - b-) the woodcutter broke down the door and killed the wolf.
 - c-) she was very surprised
 - d-) the grandmother was sleeping in bed.
 - e-) she screamed and ran around the cottage.

Once upon a time The Little Red Riding Hood was going to the grandmother's house, because the poor grandmother was ill and The Little Red Riding Hood was taking her a basket of food. On the way she saw some flowers and decided to pick them. **(I)**
 While Red Riding Hood was continuing along the path, the wolf ran ahead to the grandmother's house. **(II)**
 He burst through the door and gobbled down the grandmother in one big bite. Next, he put on her night cap and nightdress and jumped into bed. **(III)**
 ; because the wolf was lying on the bed. She was afraid, so she wanted to run away. **(IV)**
 When the woodcutter heard Red Riding Hood's screams, he was returning from the forest. **(V)**

(Cuisenaire Rods For Storytelling, 2005, British Council)

3. Grammatical Judgement Test

Tessa's teacher told them to write their dream. She did her homework, but she isn't sure the sentences are correct. Read her sentences and decide if the sentences are grammatically CORRECT/ INCORRECT. If they are incorrect choose the correct one.

In my dream I **(1)** played with my friends when I had an accident. While I **(2)** was riding my bike, I fell down. When my friends **(3)** was seeing me, they ran to get my mother. I was crying because my leg **(4)** gave me a lot of pain. An ambulance **(5)** took me to the hospital. I **(6)** was arriving at the hospital while a lot of people were waiting to see a doctor. But my leg was very bad ; so the doctor **(7)** was seeing me immediately. He said my leg **(8)** were badly broken, and I went home in a wheelchair.

(New Hotline Elementary Tests, Test 8, 2005)

- 1) correct
 incorrect a) were playing b) play c) was played d) was playing
- 2) correct
 incorrect a) was rided b) rode c) ride d) were riding
- 3) correct
 incorrect a) was saw b) saw c) was seeing d) were seeing
- 4) correct
 incorrect a) giving b) was giving c) were giving d) was gave
- 5) correct
 incorrect a) was taking b) was took c) taking d) taked
- 6) correct
 incorrect a) were arriving b) arrives c) arrived d) was arrived
- 7) correct
 incorrect a) saw b) seed c) was saw d) were seeing
- 8) correct
 incorrect a) was being b) is c) did d) was

5. READING

A. Before Reading

Look at the pictures below and guess what happened in Trevor's dream.



It was a wet day and I was at school. The bell rang and all the children went out into the school yard. When I went out, two boys were hanging around the door. They walked up to me and pushed me. While they were taking my money, they heard a noise. They wanted to understand the noise, so they were looking around. While they were looking around, they noticed a small figure at the school railings. It was my grandmother. She walked into the school yard and looked at Scott Dixon and his friend Lee. She picked up Scott Dixon and threw him up into the air. While he was flying in the air, all the children in the yard were looking and laughing at him. He flew twenty metres. While my grandmother and I was leaving the school, he banged against the school wall.

Then, my grandmother and I went shopping. While we were waiting for the bus at the bus-stop, we heard a noise. There was a jewellery shop on the other side of the road. While we were crossing the street, a bell rang and the glass window broke. When we saw two men, they were stealing all the expensive things in the shop. I decided to call the police. My grandma went into the shop with her umbrella. When the two men saw her, they started to laugh. While they were laughing, my grandma did a karate chop on one man and he fell to the floor. She hit the second man with her umbrella and he fell to the floor, too. When the police car arrived at the shop, the two men were lying on the ground. While the police were taking the two men to prison, the police officer came and thanked to my grandma.

(Sue Clark, 2004, British Council)

B. While Reading

1. Here are some phrases from Trevor's dream. Write (---) for long / continuing actions and (X) for short / completed actions.

- 1) go out () hang on the door ()
- 2) take money () hear a noise ()
- 3) look around () notice a small figure ()
- 4) fly in the air () look and laugh at him ()
- 5) wait for the bus () hear a noise ()
- 6) see two men () steal all the expensive things ()
- 7) laugh () do a karate chop ()
- 8) arrive at the shop () lie on the ground ()

2. Complete these sentences according to Trevor's dream.

- 1) While Scott and Lee were hanging around the door, Trevor
- 2) Scott and Lee were looking around, because they
- 3) When Scott and Lee noticed a small figure at the school railings, they
- 4) When Scott banged against the school wall, we
- 5) When my grandma and I heard a noise, we
- 6) While the two men were stealing all the expensive things in the shop,
- 7) The two men fell to the floor, because
- 8) While the two men were lying on the ground,

C. After Reading

- 1-) Write a title for this text below:
.....
- 2-) Did you see any theft, robbery or accident? What did you do at that time?
.....
- 3-) Who is your hero? Why?
.....

6. LISTENING

A. Before Listening

Read the headlines below. Guess what kinds of stories we are going to listen?

TEENS TODAY MAGAZINES

..... Stories From Our Readers

Lucky to be alive

My friends don't know I'm rich

Animal eyes in the dark

B. While Listening

1-) Look the pictures and listen to the stories in Teens Today Magazine. Write below the pictures whose stories these are.



2-) Listen to the stories again and choose the correct alternatives.

- 1-) While Sarah and her friends were eating outside, what happened?
 - a) she sat under an umbrella.
 - b) lightning struck her.
 - c) it began to rain very hard.
 - d) her head hurt and she couldn't move.
- 2-) When somebody phoned for an ambulance, what was Sarah doing?
 - a) Sarah was lying there
 - b) she was listening to music.
 - c) She was lucky to be alive.
 - d) she was really scared.
- 3-) While David was studying and listening to music, what happened?
 - a) he bought a lottery ticket.
 - b) his friends discovered that he was the winner.
 - c) he didn't tell his friends about the lottery money.
 - d) somebody on the radio announced the winning lottery number.
- 4-) When Megan saw an animal, what was she doing?
 - a) her friend was staying at her house.
 - b) She was waiting for her friends.
 - c) she was studying in her room.
 - d) her friend was running away.
- 5-) While the animal was looking at Megan with its bright eyes, what did she feel?
 - a) She was laughing.
 - b) She was freezing.
 - c) She was dreaming.
 - d) She was scared

3-) Write the verbs while you are listening.

Lucky to be alive

I was camping with my friends. We were eating outside when it began to rain very hard, so I sat under an umbrella. The storm was terrible and I was really scared. Suddenly lightning struck me! When I up, my head and I couldn't move. While I there, somebody for an ambulance. I was in hospital for a week, but I'm OK now. I think I was really lucky to survive. I'll never forget what happened. I want to really enjoy my life now because I'm lucky to be here.

SARAH

My friends don't know I'm rich

I bought a lottery ticket and then forgot about it. A month later, I for my exams and to music when somebody on the radio the winning lottery number. I looked at my ticket and discovered I was the winner! The prize was five million pounds! I celebrated, of course, but then I finished my exams, and I'm now at university. I've got a lot of friends, but I don't tell them about my lottery money. I don't want them to be friends with me just because I'm a millionaire.

DAVID

Animal eyes in the dark

I was staying at a friend's house. At midnight, we decided to go for a walk in the snow. It was freezing outside, so my friend went back for her coat. As I for her, I an animal. It was much bigger than a dog and it looked a bit like a leopard. It was standing under a tree, and it was looking at me with its bright eyes. I was really scared. Suddenly it ran away. When my friend out again, I her about the animal, and she a lot. She said I was dreaming! The next day on the news there was an article about how a cheetah escaped from the local zoo!

MEGAN

C. After Listening

Discuss the questions below.

1. Do you know any amazing stories?
2. Do you watch TV programmes about amazing stories?

7. WRITING

A) Before Writing

Last night Lewis Meyer died at his home. A police detective, Phil Fork, arrived at the house. Below are what they talked. Do a role play and fill the event card on doing:

A student : Phil Fork investigating floor

A Student: Mrs Meyer being sad and scared

A Student : Journalist filling the card

Fork: What happened?

Mrs Meyer: It was an accident. My husband took a shower at about 10:00 pm. After his shower, he slipped on a piece of soap and fell down. I heard a noise and entered the bathroom. He was lying on the floor.

The detective examined the bathroom and house; then said to Mrs.Meyer:

Fork: You killed your husband. Your husband wasn't having a shower and wasn't walking out of the shower, he was brushing his teeth. You entered the bathroom and hit him with the bathroom scale. Then; you turned on the shower and put the soap on the floor. I understood this; because the scale doesn't show zero and nobody can slip on soap in this position.



EVENT CARD

Event:
Time:
Place:
People:
Clues:
Picture:
Result:

B-) While Writing

Think that you are a journalist and complete the news on the newspaper, Daily News.

DAILY NEWS

BATHROOM MURDER

"I am innocent!" says Mrs. Meyer.

Last night police arrested Margo Meyer; because she killed her husband, Lewis. On the way to police station, Mrs.Meyer told reporters: "I am innocent. I loved my husband very much. I didn't kill him."

According to Mrs.Meyer; on that night Mr. Meyer (WALK) when he (SLIP)
 When she (HEAR) , she (ENTER)
 When she (ENTER) , Mr.Meyer (LIE)

However, Detective Phil Fork have a different theory. According to him; Mrs.Meyer (ENTER) while Mr.Meyer (BRUSH) She hit him with the bathroom scale and Mr.Meyer fell down. While he (LIE) , she (TURN) Then, she called the police. While the police (COME) , she (PUT) the soup on the floor.

(Larsen-Freeman, Grammar Dimension 3.)

C-) After Writing

Discuss about the following issues

- 1-) Who killed Lewis Myer?
- 2-) Why did he / she do it?
- 3-) How did she / he do it?

8. SPEAKING

A-) Before Speaking

A thief stole money and jewellery from Mr Thomson's house last night. You are a neighbour of Mr Thomson. You saw this event and took a photo of the event last night. Look at the Picture and match the words:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1) Tessa / the dog | a) play billiards |
| 2) Joe | b) read a book on the bed |
| 3) Jane | c) have a bath |
| 4) Mr. and Mrs. Thomson / the thief | d) listen to music / lie on the floor |
| 5) Trevor and Greg | e) play the piano and sing a song |
| 6) Mrs. Walker | f) sleep / steal money and jewellery |
| 7) Sue | g) play the guitar |
| 8) Mr. and Mrs. Brown | h) wash the dishes |



B-) While Speaking

Do a role play and talk about the events in the picture as follows:

- A student: Inspector asking questions about the people in the event
- A student : neighbour of Mr Thomson Answering the questions

Useful Expressions:

What was the time?	It was about
What were you doing at that time?	I was looking through the window
What was he/she doing when you saw him/her?	She was washing dishes when I saw her.
Was he/she	I don't know.
Did you see any	I didn't see
What did you see?	

C-) After Speaking

Complete your report as a witness of the thief:

It was about 10 o'clock in the evening. I was looking at outside when I noticed someone in the Thomson's house. It was like a thief. The people in the apartment

I took photo and

.....

.....

EK H: Birinci Hedef Biçimle İlgili Olarak Geliştirilen Ölçme Aracı

TEST

Duration: 40 minutes

Name:

A-) GRAMMAR MULTIPLE CHOISE TEST (1 pts each question)

Read the sentences and choose the correct answer.

1-) I was waiting for Sam you saw me.
a) while b) as c) when d) after


2-) Someone my purse while I was waiting for my aunt outside to shop.
a) steals b) stole c) was stealing d) is stealing

3-) We saw an accident. We walked to school.
a) While we were seeing an accident, we were walking to school.
b) I was seeing an accident when we walked to school.
c) While we were walking to school, we saw an accident.
d) While we walked to school, We were seeing an accident.

4-) I had a strange dream I was sleeping this afternoon.
a) when b) while c) after d) why

5-) I her while I was going to school.
a) meet b) was meeting c) met d) did meet

6-) When the lights went out, we a plat at the Rialto Theater.
a) is watching b) were watching c) watched d) watches

7-) Resimde gösterilen olayı ifade eden cümleyi işaretleyiniz.

a) While I was walking in the park, I watched a film.
b) While I was walking in the park, I was cooking in the kitchen.
c) While I was walking in the park, I saw my friends.
d) While I was walking in the park, I brushed my teeth

8-) While I my jeans, a salesman knocked at the door.
a) was washing b) did washing c) were washing d) washing

9-) The teacher was writing on the blackboard when he the calk.
a) was dropping b) was dropped c) is dropping d) dropped

10-) While you were flying in the helicopter,
a) you were feeling ill.
b) you was feelling ill.
c) you felt ill.
d) you were felt ill.

B-) GRAMMATICAL JUDGEMENT TEST (4 pts each question)

Read the sentences and decide if the sentences are gramatically correct or incorrect. If they are grammatically incorrect, choose the correct one.

Yesterday morning at 10:00, Marie went to see the dentist. While she waited for her appointment, her old friend, Lin, came to the dentist's waiting room. When Marie and Lin saw each other in the waiting room, they were surprised and delighted. When Marie got her new job at this company, she and Lin **(11) were working** together at the bank. They **(12) were realizing** that they hadn't seen each other for several months. While they were **(13) waited** for their appointments, they were talking and laughing about old times. When it **(14) was** finally time for Marie to see the dentist, they didn't want to stop talking. While Marie was leaving the waiting room, Lin **(15) said** "I hope you don't have any cavities".
(Larsen-Freeman, Grammar Dimension 3)

11-) correct
 incorrect a) worked b) did work c) was working d) working

12-) correct
 incorrect a) did realize b) was realizing c) realized d) realizing

13-) correct
 incorrect a) wait b) waiting c) waited d) waits

14-) correct
 incorrect a) is b) were c) was d) will be

15-) correct
 incorrect a) saying b) says c) was saying d) did say

C-) READING COMPREHENSION TEST

This is the Thomson's story. Read the text and do the exercises.

Last night there was a robbery at the Thomson's house. Mr Thomson is talking the police:
Policeman: What were the family doing when the robbery happened?
Mr Thomson: While my wife was relaxing on the sofa and was watching TV, I was reading a newspaper. Trevor and his friend Greg were listening to some pop music in Trevor's bedroom. They were playing the music really loud. Tessa was having a shower. While she was having a shower, she didn't hear anything because the shower was making a lot of noise. Our dog-Spotty wasn't sleeping. While she was barking, we didn't pay any attention to her.

A neighbour saw the robbery. She is talking to a policeman.
Policeman: What were you doing at the time of the robbery?
Neighbour: I was walking my dog in the street. While I was turning the corner, I saw a man. He was leaving the Thomson's house.
Policeman: Was the man carrying anything when you saw him?
Neighbour: Yes, he was carrying a large black bag when I saw him. I think it was heavy.
Policeman: Was he running?
Neighbour: No, he wasn't running because the bag was heavy. But he was walking very fast.
Policeman: Which direction did he go in?
Neighbour: He went to that bus stop over there.
Policeman: Did he catch a bus?
Neighbour: No, he didn't catch a bus.
Policeman: What was he wearing?
Neighbour: He was wearing a black hooded sweatshirt and black jeans
Policeman: Thanks for your help!

(New Hotline Elementary Tests, 2005, Test 6)

I-) Choose the correct answer. (2 pts each question)

16-) When the robbery happened, Mr Thomson was
a) having a shower b) reading a newspaper c) watching TV d) relaxing

17-) While Tessa was having a shower, she
a) Trevor and Greg were in the living room.
b) she saw the thief.
c) she didn't hear anything.
d) heard the dog's barking.

18-) When the neighbour saw the thief, the man wasn't
a) carrying a large black bag.
b) leaving the Thomson's house.
c) walking very fast.
d) running.

II-) Choose the sentence closest meaning to each statement. (4 pts each)

19-) While my wife was relaxing on the sofa, I was reading a newspaper..
a) First my wife relaxed on the sofa, then I read a newspaper.
b) My wife relaxed on the sofa, at the same time I read a newspaper.

20-) He was carrying a large black bag when I saw him.
a) First I saw him, then he started to carry a large black bag.
b) First he started to carry a large black bag, then I saw him.

Name: _____

D-) WRITING

I-) This is Jack's dream.

(----) shows a continuing-long action and X shows a completed-short action.

Use this information to complete the dream. (4 pts each sentence)

1. cycle home (----)	see the pop star Beyonce (X)
2. look at her (----)	cycle into a tree (X)
3. talk with her fans (----)	hear the crash (X)
4. look at us (---)	kiss me (X)

In my dream I was in the park. There were a lot of people in the park, because it was Sunday.

(1) I when I

She was jogging in the park. She was wearing a light purple sweater. She was very beautiful.

(2) I while I

Everybody was looking at us. I was very shy; because I fell down.

(3) Beyonce when she

She turned round, came towards me and helped me to pick up my bicycle. I was very excited, because a beautiful girl was helping me and the girl was Beyonce. She is my favorite singer.

(4) Beyonce while people

I thought that I was dying. I was so excited, so I closed my eyes. When I opened my eyes, I was in my bed and it was only a dream.

(Reach 1, Oxford University Press)

II-) These pictures show an interesting story. Can you write this story? (5 pts each sentence)



THE BURGLARS - RUN OUT OF THE BANK
TIM - READ A BOOK



THEY - GET ON THE BUS
TIM - CALL THE POLICE



THE MIDIBUS - STOP AT A GARAGE
THE POLICE - WAIT FOR THEM

The police arrested and took them to the prison. A month later...



ONE OF THE BURGLARS - ESCAPE
THE GUARDIANS - PLAY CARD



THE POLICE - LOOK FOR THEM
HE - COME TO THE CITY



TWO BOYS - SEE HIM
HE - STEAL MONEY



HE - RUN TOWARDS UNDERGROUND
THE BOYS - CALL THE POLICE



HE - TALK ON THE PHONE
THE POLICE - ARRESTED HIM

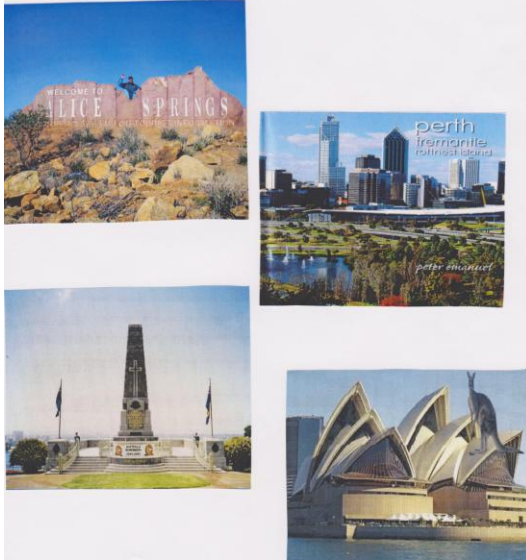
EK İ: İkinci Hedef Biçime Yönelik Tasarlanan Öğretim Modeli

EXPERIENCES AND ERRANDS

1 WARM-UP AND MOTIVATION :

Look at the photographs below and guess the answers:

Where are these places?
Did you hear about these country?
Did you go to this country?
Did you go to any other country?



The photographs show: 1. Alice Springs, a small town in the center of Australia. 2. Perth, a major city on the southwest coast. 3. The War Memorial, a large monument in Sydney. 4. The Sydney Opera House, a world-famous performing arts center.

2 PRESENTATION

Read the text and decide if the sentences are true or false.

I have just received a letter from my brother, Tim. He went to Australia last June, so **he has been there for six months.** Tim is an engineer. He is working a big firm and **he has visited a great number of different places in Australia so far.** He **has just bought an Australian car** and **he has already gone to Alice Springs**, a small town in the centre of Australia. He will soon visit Darwin. From there, he will fly to Perth. **My brother has never been abroad before**, so he is finding this trip very exciting.

(Practice and Progress, Unit 1, Part 4)

- 1-) Tim is in Australia now.
- 2-) Tim is a doctor in Australia.
- 3-) Tim phoned his brother.
- 4-) Tim went to Australia six months ago.
- 5-) Tim works for a small company in Australia.
- 6-) Tim saw a lot of places in Australia.
- 7-) Tim didn't buy a new car.
- 8-) Alice Springs is a big city in Australia.
- 9-) Tim will go to Darwin and Perth after Alice Springs.
- 10-) Tim went abroad many times.

3 GRAMMAR RULES EXPLANATION

Look at these sentences and answer the questions below.

He went to Australia last June, so **he has been there for six months.**

When did he go to Australia? Which word tells it?
.....

Did he go to Australia six months ago? Which word tells it?
.....

Where is he now? Which sentence tells it?
.....

Now answer these questions:

How are these two sentences different?
.....

Which sentence tells a specific/definite time in the past?
.....

Which verb is related to the present?
.....

Then, we can say

We use Present Perfect Tense to tell about things

- that happened at an **unspecific time before now**
e.g: he has visited a great number of different places in Australia so far
- that **begin in the past and continues in the present**
e.g: he has been there for six months
- **recent actions that result in the present**
e.g: I have just received a letter from my brother

1. Let's examine these sentences together. Please answer the questions.

I have just received a letter from my brother.
He has been there for six months.

Which words are the verbs of the sentences?
.....

Which words come before the verbs?
.....

How are the verbs?
.....

Then we can say:

- To form a positive sentence in Present Perfect Tense, we use**

 - have / has as a helping verb
 - past participle form (V₃) of the verbs

2. Let's look at these sentences.

I haven't received a letter from my brother.
He hasn't been there for six months.

Can you say how we can form a negative sentence?
.....

Then we can say:

- To form a negative sentence in Present Perfect Tense, we use**

 - haven't / hasn't as a helping verb
 - past participle form (V₃) of the verbs

So, please complete the tables:

POSITIVE SENTENCE			NEGATIVE SENTENCE		
I			I		
You			You		
We	.....	..... (PLAY) football.	We	.....	..... (PLAY) football.
They	.....	..... (SEE) Bodrum Castle.	They	.....	..... (SEE) Bodrum Castle.
He			He		
She	.....	..... (PLAY) football.	She	.....	..... (PLAY) football.
It	.....	..... (SEE) Bodrum Castle.	It	.....	..... (SEE) Bodrum Castle.

3. Let's look at these sentences.

Have you received a letter from your brother?
Has he been there for six months?

Can you say how we can form a question sentence?

Then we can say:

- To form a question sentence in Present Perfect Tense, we use
- have / has as a helping verb before the subject
 - past participle form (V3) of the verbs

4. Now examine this dialogue. Look at the time expressions and match their meanings

- | | |
|---|---------------------|
| a) at a time in the past after a particular time or event | f) a short time ago |
| b) used to express a length of time | g) until now |
| c) at any time during the last week/month, not long ago | h) not at any time |
| d) before the expected time | i) at any time |
| e) from past to present | |

A: It's nice to see you again. We haven't seen each other **since 2005**.
B: Sorry, but I have been very busy **lately / recently**. So I couldn't phone you.
A: Have you travelled a lot **so far**?
B: Yes, I have been to lots of places **so far**.
A: Really? Have you **ever** been to Japan?
B: No, I have **never** been to Japan.
A: Have you **ever** been to China?
B: Yes, I have **just** returned China. I have been to China **for** two months. I am going to there again next month.
A: Have you used chopsticks **yet**?
B: No, I haven't used chopsticks **yet**.
A: Don't forget to bring me some chopsticks.
B: I've **already** brought you these ones.
A: Thank you very much.

Look at the dialogue above again and tick the places of these adverbs:

	Between helping verb and subject	At the end of a sentence	Before a time expression
Ever			
Never			
Just			
Already			
Yet			
So far			
Since			
For			
Lately/ recently			

4 PRACTICE

Interpretation Tasks

1. Sally Smith has done a lot of interesting things, but she hasn't done some things. There are some pictures above. Now while you are listening to your teacher, put a tick next to the pictures if she has done it and put a cross if she hasn't done yet.



2. There are 4 candidates for 4 jobs. Read the properties of candidates and complete these texts with the sentences below:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| a) She has done voluntary youth work. | c) She hasn't worked most of her life. |
| b) He has never married. | d) He has written two novels. |

JACK:

He is 30 years old. He got married twice, but he divorced. He has got two children. He mastered his B.A. in social studies. He has taught economics in state school and about teachers so far. He has lived in a natural setting since last year and he has run local youth group for three years.

BETTY:

She is 45. She has been married for 24 years and she has got three children..... She has brought up her children. She has read a lot of books about nursing. Besides, she has been active in local government, she has worked for local council for two years.

ROBERT:

He is 27 years old., and he has got no children. He killed a man in a drunken fight and he stayed in prison. However, he hasn't committed a crime since he was released. He has never took a course of formal study. He can mend things or clean places.

CLAIRE:

She is 60 years old. She lived in Far East, because her husband was a diplomat. She has taught mostly English abroad for 35 years. Her husband died two years ago, and she has been lived here since then. She has completed Diploma in Youth Counselling recently, so

Now match these candidates with the suitable job below.

- | | |
|---------------------------|--|
| can be a counselor. | can be a nurse for children in orphanage |
| can be a cleaner. | can be a teacher in a special school |

3. Grammatical Judgement Test

Fiona wrote an e-mail to her friends, but computer programme underlines some sentences. Read these sentences and decide if the sentences are grammatically CORRECT / INCORRECT. If they are incorrect, choose the correct one.

Dear Jack,

It's Fiona. Are you still in Brindley? Well, I hope you're enjoying life. I've just got married. And who's the lucky man? Well, his name's Michael Kent. He's an actor, but you probably (1) didn't hear of him. He works mostly in the theatre. We (2) have got married in June. But unfortunately it (3) rained all day. And my father (4) got drunk as a skunk. It was so embarrassing. So, we (5) were married for eight weeks now - what a long time. Now some other news:

Zelda and Colin Jackson (6) just had their third baby. His name is Alexander. The twins, Charlotte and Eric, (7) already have started school. Unfortunately, Colin's firm has closed down, so he (8) has been out of work since June. But you'll never guess what's happened to Jason Smart? He's in prison for fraud. He (9) was there for nearly a year now. I (10) met his ex-girlfriend a couple of weeks ago and she told me. Well, I must close now. Bye for now.

Love from Fiona

(Lifeliness, Preintermediate, Unit 7)

- 1) correct
 incorrect a) didn't heard b) haven't heard c) haven't hear d) not hear
- 2) correct
 incorrect a) got b) did get c) have get d) have gotten
- 3) correct
 incorrect a) has rained b) have rained c) did rain d) rains
- 4) correct
 incorrect a) has gotten b) have got c) did get d) were got
- 5) correct
 incorrect a) was b) have been c) has been d) have be
- 6) correct
 incorrect a) has just had b) just has had
c) just has had d) have just had
- 7) correct
 incorrect a) have already started b) already started
c) have started already d) started already
- 8) correct
 incorrect a) was b) did c) have been d) has
- 9) correct
 incorrect a) have b) is c) has been d) has
- 10) correct
 incorrect a) have met b) did met c) meetet d) has meet

5. READING

A. Before Reading

Look at the picture below and make prediction about the questions.



- 1-) Who are they?
- 2-) Where are they?
- 3-) Their names are Dan, Harry, Katie and Emma. Can you guess the names of these people?
- 4-) Which children look worried?
- 5-) Which one looks excited?

Now let's read who they are and what they are doing/talking

- Dan: I can't believe Katie wants to do an audition! Do you remember the school play?
 Harry: Err... yeah.. she had the lead role.
 Dan: Yeah, and she stepped on somebody's foot.
 Harry: I know, but ...
 Dan: Then, slipped and nearly fell off the stage! She hasn't got a chance.
 Harry: Yes ... but that was probably stage fright. Anyway, she's started dance classes. She's learnt a lot.
 Dan: Yes, but she hasn't learnt to act. You like her, don't you?
 Harry: Me?
 Dan: Yes, you! It's obvious!
- Katie: I'm so excited! I've never been to a film studio. It's going to be fantastic! I love Tom Jenson. He's so good-looking! Have you seen *Journey to Mars*?
 Emma: I haven't seen any of his films, but I've heard of him. He's American, isn't he?
 Katie: Yes. He started acting when he was twelve. He's played a lot of different roles and he's stil only seventeen! I hope we see him at the audition! What shall I wear?
 Emma: Look casual. Just wear your jeans.
 Katie: Oh... OK! I'm so nervous! Do you think I'll get a part in the film? Do you think I'm good enough?
 Emma: Er... I don't know. I hope so. Maybe we'll all get parts.

B. While Reading

1-) Decide if these sentences are True or False while reading

- 1-) Katie has had a bad experience in school play.
- 2-) Katie has been to a dancing class recently.
- 3-) Katie has participated in an acting course.
- 4-) Katie has been to a film studio before.
- 5-) Emma has watched all films of Tom Jenson.
- 6-) Emma has heard of Tom Jenson.
- 7-) Katie has seen Tom Jenson before.
- 8-) Tom Jenson has acted a lot of films so far.

2-) Add these adverbs to the italic sentences while you are reading the dialogue again.

- a) Already c) yet e) ever g) already
 b) recently d) never f) yet h) so far

Dan: I can't believe Katie wants to do an audition! Do you remember the school play?
 Harry: Err... yeah.. she had the lead role.
 Dan: Yeah, and she stepped on somebody's foot.
 Harry: I know, but ...
 Dan: Then, slipped and nearly fell off the stage! She hasn't got a chance.
 Harry: Yes ... but that was probably stage fright. Anyway, (1) *she's started dance classes.* (2) *She's learnt a lot.*
 Dan: Yes, but (3) *she hasn't learnt to act.* You like her, don't you?
 Harry: Me?
 Dan: Yes, you! It's obvious!

Katie: I'm so excited! (4) *I've been to a film studio.* It's going to be fantastic! I love Tom Jenson. He's so good-looking! (5) *Have you seen Journey to Mars?*
 Emma: (6) *I haven't seen any of his films, but (7) I've heard of him.* He's American, isn't he?
 Katie: Yes. He started acting when he was twelve. (8) *He's played a lot of different roles* and he's still only seventeen! I hope we see him at the audition! What shall I wear?
 Emma: Look casual. Just wear your jeans.
 Katie: Oh... OK! I'm so nervous! Do you think I'll get a part in the film? Do you think I'm good enough?
 Emma: Er... I don't know. I hope so. Maybe we'll all get parts.

C. After Reading

Discuss the questions below.

- Do you think Katie will get a part in the film?
- Do you think Katie will see Tom Jenson?

Let's listen what happened in the end.

6. LISTENING

A. Before Listening

Look at the picture below and make prediction about the questions.



- Do you know this man? Who is he?

- Do you know any songs of his?

- You are going to listen to the song called "I still haven't found what I'm looking for". Can you guess what kind of song it is? Is it a slow-romantic song or is it a rock song?

B. While Listening

1-) Look the pictures and listen to the song. Tick the picture about what or who the singer is looking for?



2. Listen to the song again and choose the correct alternatives.

1-) Which one is wrong for the sentences below:

"He has only to be with his lover"

- climbed highest mountain.
- run through the fields.
- spoken everybody.
- scaled these city walls.

2-) Why has he felt healing in her fingertips?

- because he has climbed highest mountain.
- because he has kissed honey lips.
- because he has run through the streets
- because he hasn't found what he is looking for

3-), so he was cold as a stone.

- he has been outside.
- he has walked for a long time.
- he has looked for his lover.
- he has held the hand of a devil.

4-) He has with the tongue of angels.

- spoken
- seen
- crawled
- found

5-) In the end, he

- has found what he is looking for
- has seen his lover on the mountain
- hasn't found what he is looking for
- has seen his lover in the heaven

3-) Write the verbs while you are listening.

I highest mountains
 I through the fields

Only to be with you, Only to be with you

I
 I these city walls
 These city walls, Only to be with you

But I still haven't found what I'm looking for

I honey lips
 Felt the healing in her fingertips
 It burned like a fire, This burning desire

I with the tongue of angels
 I the hand of a devil

It was warm in the night, I was cold as a stone

But I still haven't found what I'm looking for

I believe in the Kingdom Come
 Then all the colors will bleed into one, bleed into one
 But yes I'm still running

You broke the bonds and you loosed the chains, carried the cross
 Of my shame, oh my shame
 You know I believe it

But I still haven't found what I'm looking for

C. After Listening

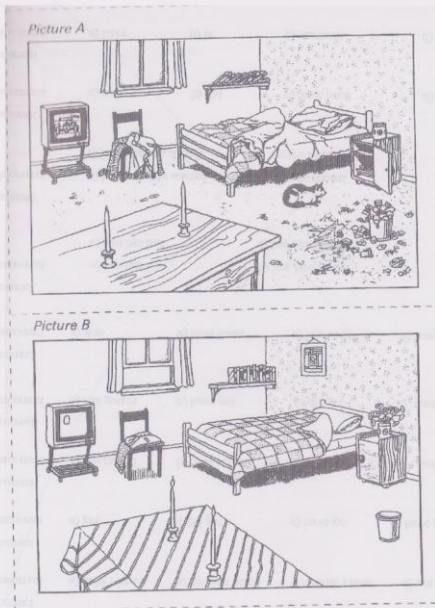
Discuss the questions below.

- Have you ever had a lover?
- Have you had a bad or good experience with him/her?
- Do you know any other story or song like this one? Can you tell about it?

7. WRITING

A) Before Writing

Tessa's mother gave Tessa a "To Do List". Tessa has done something. Look at the pictures of Tessa's room and tick the Tessa's errands.



- | | | |
|-------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| tidy her room | clean the carpet | switch of TV |
| do the washing up | do homework | make breakfast |
| take the cat for a walk | put the books on the shelves | light the candles |
| do the shopping | drop by the bank | feed the dog |
| put the rubbish out | empty the dustbin | put the table-clothes on table |
| pay the bills | clean the house | make her bed |

B-) While Writing

Look at the pictures again and write what Tessa has done.

- 1-)
- 2-)
- 3-)
- 4-)
- 5-)
- 6-)
- 7-)
- 8-)
- 9-)
- 10-)

C-) After Writing

Answer these questions:

- 1-) Do your parents give you a "To Do List"?
- 2-) What kinds of errands do you do?
- 3-) Do you enjoy or hate doing errands?

8. SPEAKING

A-) Before Speaking

Look at the pictures below. Match the pictures with the experiences:



- | | | | |
|------------|--------------------|----------------|------------|
| Take photo | Make a cake | Climb rocks | Skate |
| Dive | See a UFO | Travel by ship | Play chess |
| Sunbathe | Do camping | Ski | Break leg |
| Take photo | Fly out of a plane | | |

B-) While Speaking

Choose one of these experiences, then, walk along the class and find someone who has ever done the experiences in the picture.

Ask the question to your friends:

Example;

- A: Have you ever been to Istanbul?
 B: Yes, I have. / No, I haven't.

C-) After Speaking

Now, write a report about the experiences of the students in the class:

Example;

3 students have been to Istanbul.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK J: İkinci Hedef Biçimle İlgili Olarak Geliştirilen Ölçme Aracı

TEST

Duration: 40 minutes

Name:

A-) GRAMMAR MULTIPLE CHOISE TEST (1 pts each question)

Read the sentences and choose the correct answer.

1-) Gary Russian since last semester.
a) studies b) studied c) was studying d) has studied

2-) A: Would you like a cup of coffee?
B: No thanks, I've had one.
a) so far b) yet c) ever d) just

3-) Have you your report yet?
a) wrote b) written c) write d) writed

4-) Tom is in the hospital, because he a bad car crash.
a) had b) has had c) was having d) has

5-) Marie to Spain in 2004 and she there for 6 years.
a) moved / has lived c) moved / lived
b) has moved / lived d) has moved / has lived

B-) GRAMMATICAL JUDGEMENT TEST (3 pts each question)

Read the sentences and decide if the sentences are grammatically correct or incorrect. If they are grammatically incorrect, choose the correct one.

Dear Fiona,

I'm having a great holiday in Poland! I have never been here before, so it's really interesting. I (1) **did** lots of things!

I (2) **have arrived** in Warsaw last Monday. On Tuesday, we did a sightseeing tour of the city. We have (3) **saw** the Royal Castle, the Wilanow Palace, and lots of other places so far. On Wednesday, I took a train to Gdansk, and I (4) **am** here for three days now.

I saw the Neptune Fountain and the Court of Artus. And yesterday, I went on a day trip to the castle at Malbork. I have taken more than 50 photos (5) **since** Monday! I'll show them to you when I get home.

Carl

(Open Doors Tests 2, Test 9)

- 1) correct
 incorrect a) has done b) have did c) have done d) has did
- 2) correct
 incorrect a) has arrived b) arrived c) did arrived d) have arrive
- 3) correct
 incorrect a) see b) seed c) sewed d) seen
- 4) correct
 incorrect a) am been b) have gone c) have been d) was
- 5) correct
 incorrect a) for b) so far c) yet d) recently

C-) READING COMPREHENSION TEST

This is a world record story. Read the text and do the exercises.

An Australian rower has just begun the journey of a lifetime. Phillip Everet, aged 32, is trying to row across the Indian Ocean! His trip will take him from Singapore to Madagascar. Singapore is in Australia and Madagascar is at the coast of Africa. That's nearly 5,000 kilometres.

Phillip has already attempted the journey once. In 1998, his first attempt ended only after ten days. The boat capsized in a storm. He sent out emergency radio signal, but he had to survive in the water for two days. Then, Indonesian fishermen found him. He nearly died!

But that bad experience hasn't stopped Phillip! He hasn't given up. He is determined to succeed this time! He has designed his boat specially. This new boat will prevent him from capsizing in stormy seas. The new design is safer than the old boat. However, he hasn't tested his new boat in a storm yet.

Phillip plans to row eighty kilometres a day. He has trained a lot for the trip, but it is still very dangerous. The Indian Ocean has been a very stormy sea, and a lot of sharks have lived in this sea. The rowing will be very difficult for Everet, because he'll be alone. It'll also be very boring, because he won't sleep very well in the boat.

Phillip has done his last preparation. He has decided to take radios, life jackets and other emergency equipments with him and enough food and water for one hundred days. However, he has been determined to complete the journey in about sixty days! Nobody has ever tried to row from Singapore to Madagascar, but Phillip is determined to succeed. Let's hope that he does. Good luck to him!

(Reach 2, Unit 3)

I-) Decide if these sentences are True or False. (1 pts each question)

- 1-) Phillip has already tried to row from Singapore to Madagascar.
- 2-) Phillip has decided not to try again after his first trial in 1998.
- 3-) Many people have rowed from Singapore to Madagascar so far.
- 4-) Phillip has decided to try again with his old boat.
- 5-) Phillip has practiced a lot for his new experience.
- 6-) Phillip has not made a test rowing with his new boat.
- 7-) Phillip has decided to finish his trip in one hundred days.
- 8-) Phillip hasn't completed his preparation for the journey yet.

II-) Choose the sentence closest meaning to each statement. (3 pts each)

- 1-) Phillip has already attempted the journey once.
a) This is his first journey from Singapore to Madagascar.
b) This is his second journey from Singapore to Madagascar.
- 2-) he hasn't tested his new boat in a storm yet.
a) He is designing his boat and is doing trips with this boat.
b) He designed his boat, but he didn't do a trip with this boat.
- 3-) a lot of sharks have lived in this sea.
a) These sharks are in this sea now.
b) These sharks are not in this sea now.
- 4-) Nobody has ever tried to row from Singapore to Madagascar.
a) Somebody tried to row from Singapore to Madagascar, but they failed.
b) Anybody didn't try to row from Singapore to Madagascar.

D-) WRITING

I-) Look at Joanna's list of things to do.

Write what she has/hasn't done. (5 pts each)

- | | |
|-------------------------|---|
| make her bed | ✓ |
| tidy her bedroom | ✓ |
| pay the bills | X |
| take the cat for a walk | ✓ |
| do the washing up | X |
| finish her homework | X |

- 1-)
- 2-)
- 3-)
- 4-)
- 5-)
- 6-)

II-) Look at this family's experiences.

Write what they have done with the suitable adverbs. (4 pts each)

Just - so far - yet - since - for



be married



drive this car



walk

.....



rob the bank

.....



get on the bus

.....

EK K: Ölçme Araçlarındaki Yazma Testi İçin Puanlama Anahtarları

Birinci Hedef Biçimle İlgili Puanlama Anahtarı

Kontrollü yazma testinin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama anahtarı

ÖLÇEK MADDELERİ (1., 2., 3., 5. ve 7. cümleler için)	PUAN
While kelimesinden sonra devam eden eylemi kullanabilir. Devam eden eylemi Past Continuous Tense'e göre doğru yazabilir. Temel cümle kısmında kesilen olayı anlatan fiili kullanabilir. Kesilen eylemi belirten fiilin ikinci halini doğru bir şekilde yazabilir. Yazım yanlışı yapmaz.	
ÖLÇEK MADDELERİ (4. ve 6. cümleler için)	PUAN
When kelimesinden sonra kesilen eylemi kullanabilir. Kesilen eylemi belirten fiilin ikinci halini doğru bir şekilde yazabilir. Temel cümle kısmında devam eden olayı anlatan fiili kullanabilir. Devam eden olayı Past continuous tense'e göre doğru yazabilir. Yazım yanlışı yapmaz.	

Serbest yazma testinin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama anahtarı

ÖLÇEK MADDELERİ	PUAN
Eylemin durumuna göre When/While bağlaçlarından uygun olanı seçer. Kesilen olayı anlatan fiili doğru yerde kullanabilir. Devam eden olayı anlatan fiili doğru yerde kullanabilir. Kesilen olayı anlatan fiili Simple Past Tense kullanarak yazabilir. Kesilen olayı anlatan fiilin Simple Past Tense'deki 2. halini doğru yazar. Devam eden olayı anlatan fiili Past Continuous Tense kullanarak yazar. Devam eden olay için, fiili yazarken özneye uygun yardımcı fiili kullanabilir. Virgül kullanmaya veya kullanmamaya doğru şekilde karar verir. Resmin yanında verilen ipucu kelimelerini değiştirmeden kullanabilir. Yazım yanlışı yapmaz.	

İkinci Hedef Biçimle İlgili Puanlama Anahtarı

Kontrollü yazma testinin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama anahtarı

ÖLÇEK MADDELERİ	PUAN
Tabloda sunulan bilgileri doğru bir şekilde ifade edebilir. Present Perfect Tense yapısını kullanarak cümleleri ifade edebilir. Present Perfect Tense yapısına göre özneye uygun yardımcı fiili kullanabilir. Present Perfect Tense yapısına göre fiilin uygun şeklini doğru yazabilir Yazım yanlışı yapmaz.	

Serbest yazma testinin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama anahtarı

ÖLÇEK MADDELERİ	PUAN
Resimde anlatılan bilgileri doğru bir şekilde ifade edebilir. Present perfect tense yapısına göre özneye uygun yardımcı fiili kullanabilir. Present Perfect Tense yapısına göre fiilin uygun şeklini doğru yazabilir. Verilen zaman zarflarını uygun cümlelerde kullanabilir. Verilen zaman zarflarını cümle içerisinde doğru yerde kullanabilir. Yazım yanlışı yapmaz.	

EK L: Kontrol Grubunda Birinci Hedef Biçime Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim


Süreci

Unit 4

Dreams Sweet Dreams

AIMS
In this unit, you will be able to

- ▶ express surprise,
- ▶ talk about past events and states in the past,
- ▶ understand and produce simple narratives,
- ▶ express (in)ability in the past.




43

Unit 4 Sweet Dreams

1 Re - Spot

Look at the picture for 30 seconds. Describe the picture to your friends.




2 Reading Spot

A. Before You Read
Work in pairs. Do you think that dreams have certain meanings? Why? Why not?

B. While You Read
1. Read the text "Tamara's Dream Dictionary" given below. Why do you think the author wrote such a text?

Tamara's Dream Dictionary
It's hard to believe that dreams have no meaning at all. But it's so much fun to understand what they're trying to tell us! We developed this dictionary, so you can understand the meaning of your dreams. **Keep in mind that this is just for fun and you shouldn't take it seriously!**



44

Airplane
Seeing an airplane in your dream means that you will solve your problems and get a promotion.



Amusement Park
Dreaming of being at an amusement park means a busy and stressful daily life. You need to spend some time for leisure and enjoyment in your life.



Bicycle
If you ride a bicycle in your dream, it shows the need to balance work and pleasure in your life.



Cat
Seeing cats in your dream means power and freedom. If you have an unpleasant experience with cats in your dream, you are uncomfortable with your personality in some way.




Shoe
Wearing comfortable shoes or shoes that you love in your dream means that you are becoming comfortable with your personality. If you dream that your shoes are dirty and old, you will make enemies. New shoes represent positive changes.



45


Unit 4 Sweet Dreams

2. Match the pictures with their meanings in dreams.



- You will solve your problems.
- You have a busy and stressful daily life.
- You need to balance work and pleasure in your life.
- It means power and freedom.
- It means that you are becoming comfortable with your personality.

C. After You Read
Work in pairs. Look at the following pictures. What can be the meanings of these pictures in dreams? Share your ideas with a partner.




3 Listening Spot

A. Before You Listen
Look at the picture. Mr. and Mrs. Thomson, Trevor, Tessa, Larry and Grandma are having breakfast. What do you think they are talking about?
I think

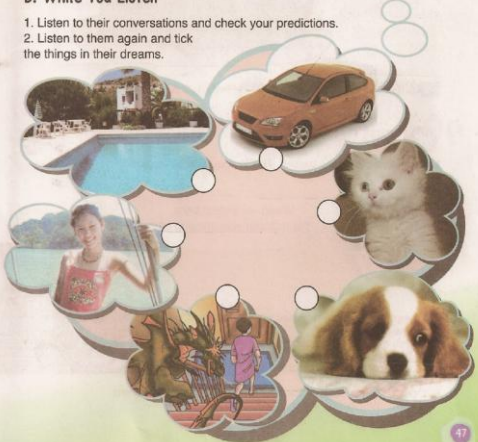
46

Sweet Dreams Unit 4



B. While You Listen

1. Listen to their conversations and check your predictions.
2. Listen to them again and tick the things in their dreams.



47

Unit 4 Sweet Dreams

C. After You Listen
Work in pairs. Look at the picture. Compare the man's real life and his dream.



Go to workbook page 20-21, activity 1, 2 & 3.

4 Spotlight

1. Read the sentence below. Think about the questions.



When we looked back, the monster was chasing us.




- A. Does the expression "when we looked back" show a past action?
- B. Is this a continuing action?
- C. Is the monster following them now?
- D. Is the expression "was chasing" happening in the past?
- E. Does this expression "the monster was chasing us" show a continuing action in the past?


48

Sweet Dreams Unit 4


2. Can you write the two actions, "was chasing" [the long action (—)] and "looked back" [the short action (x)] on the time line below?



3. Now look at Trevor's sentence and think about the questions.



While I was talking to these people, I saw a very beautiful girl.



- A. Is this a long action?
- B. Where do we put "while" in the sentence?
- C. Do we use "while" with long or short actions?

49

Unit 4 Sweet Dreams

5 Language Spot


When we are talking about continuing actions in the past we use the following:

Talking about continuing actions in the past

You were driving the car.
I was standing outside on a deck with some people.


Using "When" and "While" for past actions

When we looked back, the monster was chasing us.
While I was talking to these people, I saw a very beautiful girl.



6 Check Spot

1. Circle the correct option.



While I was walking / walked in the park, I saw / was seeing Mrs. Spoon.

When we were meeting / met, she ate / was eating an ice-cream.

Go to workbook page 22, activity 5&6.

50

7 Speaking Spot

1. Work with a partner. Write the appropriate title for each circle.

Conversation Rules

Initiating the conversation

Asking for attention

Saying she isn't following

Expressing Surprise

Closing the conversation

Maintaining the conversation

See you later.
Great, thanks a lot.

Hello! Hi! How do you do? How are you?
Let's...

Are you listening?
What do you think about ...?
Don't you think that.....?

That's interesting! Then what happened?
Can you tell me..?

- Good heavens! I don't believe it!
- That's incredible! You're joking!
- Really? Never!
- Goodness me! My goodness!
- Oh, my goodness me!
- Gosh! Wow!
- Well, well, well!

2. Now tell your partner one of your strange dreams. The Useful Language and Conversation Rules Boxes will help you.

e.g.
You : Hello! You look terrible! What happened?
Your friend : I had a strange dream last night!
You : Gosh! Can you tell what happened in your dream?
Your friend : Well, I was rolling me down a mountain when a big bird caught me.
You : That's incredible! You're joking.
Your friend :

Useful Language Box

could/couldn't...
...was flying... when I saw...
...was talking... when ...began to...
While I was looking at..., ...disappeared

8 Writing Spot

A. Listen to the instructions. Visualize yourself in the scene.
B. What were you doing in your dream garden? Now pick up your pen. Write about what you were doing in your dream garden. You can use 'and, but, because.' See the examples given.

I was in my dream garden.
I was smelling the flowers.
I felt very happy. Because all my friends were with me.

I was dancing with my girl friend, but suddenly the music stopped.

The sun was shining and the birds were singing.

C. Write the scene you have imagined. You can use the Useful Language Box.

Useful Language Box

I was in....
I was with....
I was eating.....
I was drinking.....

9 TASK

Draw the scene of your dream location. You can use the following steps to complete your task.

- Listen to soft music.
- Visualize yourself in your dream location.
- Where were you?
- Who were you with?
- What were you doing?
- Draw the scene you have imagined.



Unit 6 **Dedective Stories**
The Story Of The Stolen Necklace

AIMS
 In this unit, you will be able to

- ▶ impart and seek factual information.
- ▶ talk about past events and states in the past.
- ▶ understand and produce simple narratives.
- ▶ express (in)ability in the past.

65

Unit 6 **The Story Of The Stolen Necklace**

1 Re - Spot
 A. Spotty is asking you some questions. Answer his questions.

I was on TV last night.
 Where were you?
 What were you doing when I was on TV?

2 Reading Spot
 A. Before You Read
 1. Look at the pictures. What is the story about?

2. Look at the words below. Can you find the opposites of them.

appear X
 innocent X
 wealthy X
 valueless X
 single X
 usual X

unusual disappear
 guilty
 several
 valuable
 poor

66

Unit 6 **The Story Of The Stolen Necklace**

B. While You Read

It's 9 o'clock in the evening, Tessa is reading a story to her cousin, Jim. It's a story called "The Story of Stolen Necklace".

1. Read the first part of the story. Who is the main character in the story?

Detective Work
 One summer, the sixteen-year old Paul got a holiday job at the town. He was pleased and excited about the job because he needed money. He was also interested in history, because when he started the job, he was studying history at school. On the day he began his job, a valuable exhibit arrived. It was a beautiful diamond necklace, on loan from a wealthy local family called the Gilbertsons.

Two weeks later, someone stole the necklace, in spite of the security cameras and the guards. Everyone in the museum was a possible suspect but in the eyes of the police Paul was the most likely one. The necklace disappeared only two weeks after he started working there, and this was very unusual for the museum.

A few days after the event, while Paul was painting the wall at the back of the pirate exhibit, he noticed the necklace. The necklace was in the treasure chest. He couldn't believe his eyes. On his way to the police station to give the necklace back, he changed his mind. He knew they would directly suspect him.

Paul needed to find out the thief in order to prove his innocence. There were several people on his suspect list. First, he suspected Mary Celeste, because she was at the garden at the time of the theft and she did not tell the police about that. He also suspected Doreen Johnson because her brother was a gambler and he needed money. Another suspect was Andy Brown because the week before, he had an accident and damaged his car. He didn't have insurance, so he needed a lot of money.

Paul had to think fast. He made a daring plan and laid a trap for the thief

67

Unit 6 **The Story Of The Stolen Necklace**

2. While Jim was listening to the story, he missed some points. Read the text again and help Jim find what the following refer to.

Line 4 - he refers to

Line 14 - they refers to

Line 17 - she refers to

Line 19 - he refers to

Line 21 - he refers to

3. Paul suspected various people for some reasons. Read the first part of the story again and write their motives.

Suspect	Motive
Mary Celeste	
Doreen Johnson	
Andy Brown	

68

C. After You Read
If someone accuses you of stealing something, what do you do to prove your innocence?

3 Spotlight

Remember the short and long actions in the past. Read the following sentences. Underline the long actions in blue and the short actions in red.

When he started the job, he was studying history at school.

While he was painting the wall at the back of the pirate exhibit, he noticed the necklace.



Notice the two parts of the sentences!!

4 Language Spot

When we are talking about two past events and states in the past, we emphasize that one action is interrupting the other.

Talking about past events and states in the past

When he started the job, he was studying history at school.
While he was painting the wall at the back of the pirate exhibit, he noticed the necklace.



Talking about two actions in the past

5 Check Spot

Look at the pictures below and write what Tessa, Trevor and their friends were doing when the teacher came in.



When the teacher came in

Stacy was.....

Greg and Tessa were.....

Julie's books.....

While Mrs. Spoon was writing on the board

Trevor.....

Go to workbook page 28-29, activity 1, 2 and 3.

6 Listening Spot

A. Before You Listen

Tessa stopped reading the story because the telephone rang. She talked to a friend on the phone for a while. And then she turned to Jim to ask questions about the story.



Who do you think stole the necklace? Why?



I think..... stole it because.....

B. While You Listen

- In the story, Paul found out the thief. Listen and check your guesses.
- Listen to the text again. Help Jim to solve the mystery by paying attention to the following questions.



Why didn't Paul return the necklace when he found it?

Why did Mrs. Gilbertson want to kill Stephen?

Why did Paul tell everyone at the museum that the next day he would mend the platform of the pirate exhibit?

Why did Mrs. Gilbertson want to get the necklace back?

Who took the necklace?

C. After You Listen

Do you remember "Who could / couldn't do what?" in the story?

- could catch the thief.
- couldn't kill Stephen.
- could lock Mrs. Gilbertson in the pirate exhibit.
- couldn't sell the necklace and get more money.

7 Speaking & Writing Spot

What kind of evidence can you use to find a thief, murderer etc.? Look at the following clues and talk to a partner.



A. Work in groups of three. Imagine one of you is a detective. Read the information about the crime scene and possible suspects. Interview the suspects and help Mrs. Collin find the guilty person. You can use the Useful Language Box.


When Mrs. Colin, Tessa and Trevor's Science teacher, opened the door of the lab, she started to scream because her small aquarium was broken and her prized gold fish were on the floor. She got very angry and she decided to find the guilty person.


Useful Language Box
 What were you doing...?
 What were you eating...?
 What were you wearing...?


Crime Scene

They found some fingerprints. They found some fingerprints. The teeth impressions in the chunk of chocolate cookies indicated teeth with spaces between them.

POSSIBLE SUSPECTS

 Stacey is so addicted to sugar that she never leaves home without it. She was eating her famous chocolate cookies in the morning of the crime. Stacey was wearing trainers.


Ted always brings his crayons with him, because he is interested in painting. He was also drawing in the morning of the crime. He had an appointment with the dentist. He was wearing his favorite trainers. 

 Jullie had an appointment with her dentist in the afternoon of the crime, because she is not very happy with the spaces between her teeth.

B. Write the results of your findings as a detective and convince a jury of your peers.

.....

C. Work with a partner. Now tell Mrs. Colin the story of the crime.

 Go to workbook page 30, activity 4.

8 TASK

Go back to 'The Story of Stolen Necklace'. Remember the evidence. Try to solve the case.

You can use the following steps to complete your task.

- Look at the details of the story.
- Remember the suspects and their motives.
- Look at the evidence.
- Match the evidence with the suspects.
- Find the guilty person.



EK M: Kontrol Grubunda İkinci Hedef Biçime Yönelik Gerçekleştirilen Öğretim

Süreci

Unit 7

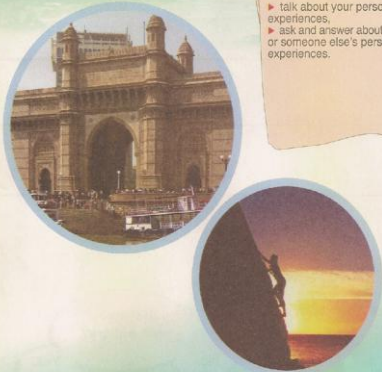
Personal Experiences

Places

AIMS

In this unit, you will be able to

- ▶ talk about your personal experiences,
- ▶ ask and answer about your or someone else's personal experiences.



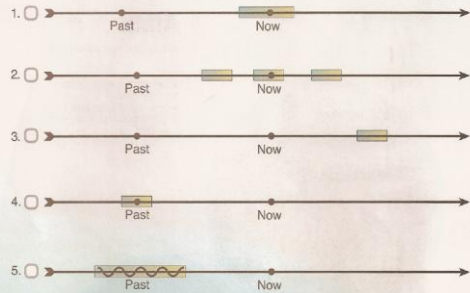
76

Unit 7 Places

1 Re - Spot

Look at the sentences below and match them with the time line.

- Spotty will make a cake.
- Spotty was sleeping when Tessa came in.
- Spotty played with Tessa in the park.
- Spotty is reading a newspaper.
- Spotty always watches TV in the evening.



2 Reading Spot

A. Before You Read

Have you got a diary?

No. Yes.

How or where can you express or show your experiences and feelings? In poems, in songs ...?

What do you usually write about in your diary?

76

Unit 7 Places

B. While You Read

While Tessa is looking at her aunt Carole's photos, she finds a clipping from a magazine next to it, The Adventurer June 1995.



1. Read the text and decide what it is about.

15th June, 1995 THE ADVENTURER MAGAZINE - The Climber of the year-

Britain's highest mountain, Ben Nevis, is less than 1400 meters high and it is hard to climb. Kelvin is a talented, successful and ambitious climber; He never gives up. He managed to climb to the top of Ben Nevis in six hours. This is the record.

The interviewer: We know you have climbed the other mountains in Skye, Aiguille Verte and Mont Blanc. Was this the first time you climbed Ben Nevis?

Herbert: Yes, it was.

The interviewer: Can you tell us about your experience, please?

Herbert: It was still dark when I reached the top. The huge and charming summit was in front of me. Have you ever been to the top of Ben Nevis? I've never seen such a beautiful scene. What a fantastic view! Unfortunately it was raining and it was very hard but I did it. I managed to climb to the top of Ben Nevis.

The interviewer: What are your future plans?

Herbert: I plan to climb to the top of this mountain in five hours.

The interviewer: Thank you for sharing your experience with us, Mr. Herbert.

Herbert: My pleasure.

This is one of the happiest days in my life. Herbert has become the climber of the year. He has always dreamed of climbing to the top of Ben Nevis in a short time. He's done it! We should follow our dreams and make them come true. It is the real meaning of life.

I love you, Herbert. I hope we will always be together.

15th June 1995 23.00

77

Unit 7 Places

2. Read the magazine clipping again and decide which of the following can be the topic sentence and the supporting sentences?

- Kelvin is a talented, successful and ambitious climber.
- He managed to climb to the top of Ben Nevis in six hours.
- He never gives up trying to be successful.
- This is the record.

Topic Sentence	Supporting sentences
•	•
•	•
•	•

3. Read the text again and guess the meaning of the words.

Make something come true

a) To prove someone is not telling the truth

b) To achieve something you really want to do

Record

a) The highest score in an area

b) A round flat piece of plastic you can store music on

Unfortunately

a) To show a sad or disappointing situation

b) To show a happy or good situation

Manage to do

a) To fail in doing something


b) To succeed in doing something

78

Unit 7
Places

3 Spotlight 1

Look at the sentences and think about the questions.



Have you ever been to the top of Ben Nevis?
I've never seen such a beautiful scene.


- The event happened
 - sometime in the past
 - sometime in the present
- Of each event
 - We know the exact time
 - We don't know the exact time
- Is the time of each event definite or indefinite?
 - definite
 - indefinite

4 Language Spot 1

When we are asking and talking about personal experiences at an indefinite time, we use expressions such as:

Asking and Talking About Personal Experiences at an Indefinite Time

Have you ever been to the top of Ben Nevis?
Yes, I've been to the top of Ben Nevis.
I've never seen such a beautiful scene.



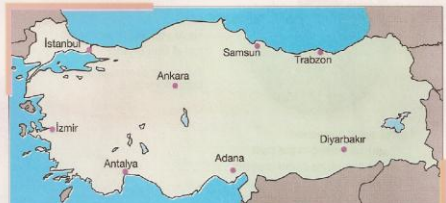
Asking and talking About Personal Experiences at an Indefinite Time

79

Unit 7
Places

5 Check Spot 1

Work with a partner. Look at the map, choose a city and colour it. Ask about each other's personal experiences.



e.g.
A. Have you ever been to Izmir?
B. Yes, I have. / No, I haven't. / No, I have never been to Izmir.

Go to workbook page 32-33, activities 1 & 2.

6 Listening Spot

A. Before You Listen


- Have you ever been abroad?
If yes, which countries have you been to?
If not, which countries would you like to go to?
- You are going to listen to a text from Carole's diary. Can you guess what she wrote about?
 - her boyfriend
 - her friends
 - her travels

80

Unit 7
Places

B. While You Listen

While Tessa is looking at her aunt Carole's photos, Tessa's elder brother, Jack, comes in. They start talking about their aunt and her personal experiences.



- Listen to the dialogue and check your predictions.
- Listen to the dialogue again. Look at the chart and write the missing information.

	Countries they've been to	Details they remember about the countries
Jack		
Tessa		
Carole		

C. After You Listen

Here are some words from the text. Can you match them with their meanings?

1. a chance to do something	<input type="checkbox"/> entire	
2. to wish to be someone else	<input type="checkbox"/> worth	
3. whole	<input type="checkbox"/> envy	
4. good or enjoyable enough to make somebody feel satisfied	<input type="checkbox"/> opportunity	

81

Unit 7
Places

7 Sound Spot

Listen to the words and repeat them.

entire envy worth opportunity

Go to workbook page 34, activity 4.

8 Idea Spot

Remember Jack's words.



Work with a partner and discuss the following.

- Who says this in the listening text?
- What does Jack mean? Do you agree with him?
- Do you know the other meanings of "home"? If necessary, you can use your dictionaries.

9 Spotlight 2



Remember Jack and Tessa's expressions about Aunt Carole's trip to Africa. Look at the expressions above and think about the questions.

Did Jack know about Aunt Carole's trip to Africa or not?
Did Tessa know about Aunt Carole's trip to Africa or not?

82

EK N: Pilot Uygulamadaki Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları

Öğrenci	Doğum Tarihi	Baba Mesleği	Anne Mesleği	Aylık Gelir
P1	1995	Esnaf	Ev hanımı	1000 TL
P2	1995	İşçi	Ev hanımı	-1000 TL
P3	1995	İşçi	Ev hanımı	1000TL
P4	1994	Emekli	Ev hanımı	1000 TL
P5	1995	İşçi	Ev hanımı	1000 TL
P6	1995	İşçi	Ev hanımı	-1000 TL
P7	1995	İşçi	Ev hanımı	1000 TL
P8	1995	Esnaf	Ev hanımı	1000TL
P9	1995	İşçi	Ev hanımı	-1000TL
P10	1995	İşçi	Ev hanımı	-1000 TL
P11	1995	İşçi	Ev hanımı	1000 TL
P12	1995	Memur	Ev hanımı	-1000 TL
P13	1995	İşçi	Ev hanımı	1000TL
P14	1995	İşçi	Ev hanımı	1000 TL
P15	1995	Emekli	Ev hanımı	1000 TL
P16	1994	İşçi	Ev hanımı	1000TL
P17	1995	Esnaf	B. Yardım	1000 TL
P18	1995	İşçi	Ev hanımı	-1000 TL
P19	1995	Esnaf	Ev hanımı	1000TL
P20	1995	İşçi	Ev hanımı	1000 TL
P21	1995	İşsiz	Ev hanımı	-1000 TL
P22	1995	İşçi	Ev hanımı	1000TL
P23	1995	Esnaf	Ev hanımı	1000 TL
P24	1995	İşçi	Ev hanımı	1000TL
P25	1996	İşçi	Ev hanımı	1000TL
P26	1995	Esnaf	Ev hanımı	1000TL
P27	1995	İşçi	Ev hanımı	-1000TL
P28	1995	İşçi	Ev hanımı	1000 TL
P29	1995	İşçi	İşçi	+1000 TL
P30	1995	Esnaf	Ev hanımı	1000 TL
P31	1995	İşçi	Ev hanımı	1000 TL
P32	1995	Emekli	Ev hanımı	1000 TL
P33	1995	İşçi	Ev hanımı	-1000 TL
P34	1995	İşçi	Ev hanımı	1000 TL
P35	1995	Esnaf	B. Yardım	1000 TL
P36	1995	İşçi	Ev hanımı	-1000 TL
P37	1994	Memur	Ev hanımı	1000 TL
P38	1995	Esnaf	Ev hanımı	1000 TL

EK O: Birinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulamada Kullanılan Ölçme Aracı

TEST

A-) GRAMMAR MULTIPLE CHOISE TEST

Read the sentences and choose the correct answer.

- 1-) Peter was sitting in the living room the phone rang.
a) while b) as c) when d) after
- 2-) While I for my flight, Tom saw me at the airport yesterday.
a) am waiting b) waited c) wait d) was waiting
- 3-) The doorbell rang. Brian took shower.
a) When the doorbell was ringing, Brian took shower.
b) While the doorbell was ringing, Brian took shower.
c) The doorbell rang when Brian was taking shower.
d) The doorbell rang while Brian was taking shower.
- 4-) they were running this morning, it started to rain.
a) when b) first c) what d) while
- 5-) He was working at the office when the telegram
a) was arriving b) arrived c) is arriving d) arrives
- 6-) While Jill was brushing her teeth, someone her.
a) was killed b) did kill c) did killed d) killed
- 7-) When she saw him, he happily.
a) were singing b) is going c) going d) was singing
- 8-) Resimde gösterilen olayı ifade eden cümleyi işaretleyiniz.




- a) When the phone rang, he was brushing his teeth.
b) When she came, he was reading book.
c) While he was dancing, the doorbell rang.
d) While he was studying exam, his dad came.

- 9-) The students were waiting quietly
a) when the teacher entered into the classroom.
b) they were making noise.
c) the teacher came into the room.
d) while the teacher entered into the classroom.
- 10-) When he looked back, a dog was him.
a) chaseing b) chasying c) chasing d) chaseeing
- 11-) Resme göre cümleyi tamamlayınız: When I saw him,



- a) he was playing tennis.
b) he was listened to music.
c) he was swimming.
d) he was watching TV

- 12-) I was sleeping the alarm rang.
a) when b) while c) before d) after
- 13-) John a photograph of me while I was sleeping.
a) takes b) took c) was taking d) is taking
- 14-) Tessa English when the telephone rang.
a) studied b) is studying c) was studying d) studies
- 15-) You saw me I was doing the shopping .
a) while b) when c) what d) then
- 16-) Giles drove into parking space. He heard a crunch.
a) While Giles was driving into parking space he was hearing a crunch.
b) Giles was driving into parking space when he heard a crunch.
c) When Giles was driving into parking space, he heard a crunch.
d) Giles drove into parking space while he was hearing a crunch.
- 17-) The boys were playing football when we the park.
a) did left b) left c) did leave d) leaved

- 18-) I broke a glass while I the dishes
 a) was washing b) was washed c) am washing d) were washing
- 19-) While they to school, they saw Ayşe.
 a) was going b) did going c) were going d) going
- 20-) While I was English for my exam, my friend called me
 a) studing b) studying c) studies d) studied
- 21-) they finally arrived, they parked the car and went in.
 a) as b) how c) while d) when
- 22-) When a bird flew into the room, Suzan television.
 a) is watching b) was watching c) watched d) watches
- 23-) I was reading a book when the telephone
 a) ringed b) rung c) rang d) ranged
- 24-) Maria arrived he was stil having a bath.
 a) when b) while c) after d) why
- 25-) I saw them. They crossed the street.
 a) While I was seeing them, they crossed the street.
 b) I was seeing them when they crossed the street.
 c) While they were crossing the street, I saw them.
 d) While they crossed the street, I was seeing them.
- 26-) Resimde gösterilen olayı ifade eden cümleyi işaretleyiniz.

 a) While I was walking in the park, I watched a film.
 b) While I was walking in the park, I was cooking in the kitchen.
 c) While I was walking in the park, I saw my friends.
 d) While I was walking in the park, I brushed my teeth
- 27-) when the accident happened.
 a) I watched television in my room
 b) I was waiting for the bus at the bus stop
 c) I am going to sports centre
 d) I want to go to Ankara
- 28-) While I was walking along the street, I footsteps behind me.
 a) was hearing b) hear c) heard d) am hearing
- 29-) When he home, she was making dinner.
 a) came b) comed c) did come d) did came
- 30-) While Max was repairing his radio,
 a) his friends were calling him.
 b) his friends was calling him
 c) his friends called him
 d) his friends was called him

B-) GRAMMATICAL JUDGEMENT TEST

Read the sentences and decide if the sentences are gramatically correct or incorrect.If they are grammatically incorrect, choose the correct one.

Yesterday morning at 10:00, Marie **went** to see the dentist. While she **waited** for her appointment, her old friend, Lin, came to the dentist's waiting room. When Marie got her new job at this company, she and Lin **were working** together at the bank. When Marie and Lin **saw** each other in the waiting room, they were surprised and delighted. They **were realizing** that they hadn't seen each other for several months. While they were **waited** for their appointments, they were talking and laughing about old times. When it **was** finally time for Marie to see the dentist, they didn't want to stop talking. While Marie was leaving the waiting room, Lin **said** "I hope you don't have any cavities".

- 1-) correct
 incorrect a) goes b) was going c) did go d) was go
- 2-) correct
 incorrect a) were waiting b) waiting c) was waiting d) did wait

- 3-) correct
 incorrect a) worked b) did work c) was working d) working
- 4-) correct
 incorrect a) was seeing b) did see c) were seeing d) seed
- 5-) correct
 incorrect a) did realize b) was realizing c) realized d) realizing
- 6-) correct
 incorrect a) wait b) waiting c) waitted d) waits
- 7-) correct
 incorrect a) is b) were c) was d) will be
- 8-) correct
 incorrect a) saying b) says c) was saying d) did say

C-) READING COMPREHENSION TEST

This is Ted's story. Read the text and do the exercises.

Last week while I was going to work, I saw a bank robbery. It was 4 o'clock in the afternoon. I was walking down the street when I heard a loud bang. The noise was coming from the First National Bank. While I was looking at the bank, suddenly a man ran out of the bank. He was wearing a black mask and he was carrying a big bag. When he came out of the bank, a black Mercedes was waiting for him in front of the bank. The robber jumped into the car, and then the car drove away very fast. While they were driving away, people at the bank went outside and called the police. When the police arrived, people were talking about the events or they were crying. It was a bad afternoon.

I-) Choose the correct answer.

- 1-) When Ted saw the robbery, he was going to
- a) cinema b) bank c) work d) park
- 2-) While Ted was walking down the street, he heard
- a) a voice b) a loud bang c) a song d) a scream
- 3-) The robber was wearing
- a) a black mask b) a big bag c) a black coat d) a black jeans
- 4-) When the robber came out of the bank,
- a) Ted caught him in front of the bank.
b) the poice arrived and caught him.
c) he saw Ted in front of the bank.
d) a black Mercedes was waiting for him in front of the bank.
- 5-) While the rubber was driving away, called the police.
- a) Ted b) people on the street c) people at the bank d) the rubber
- 6-) When the police arrived,
- a) Ted was talking them about the robbery.
b) the rubber was driving away.
c) people at the bank were crying.
d) the rubbers were waiting for them.

II-) Choose the sentence closest in meaning to each statement.

- 1-) While Ted was going to work, Ted saw a bank robbery.
- a) Ted went to work, then he saw a bank robbery.
b) Ted saw a bank robbery on the way to the work.
- 2-) Ted was walking down the street when he heard a loud bang.
- a) Ted was on the street, at that time he heard a loud bang.
b) Ted finished walking, then he heard a loud bang.
- 3-) While Ted was looking at the bank, suddenly a man ran out of the bank.
- a) First a man ran out of the bank, then Ted looked at the bank.
b) First Ted looked at the bank and he saw the man running out of the bank.

- 4-) When the robber came out of the bank, a black Mercedes was waiting for him in front of the bank.
 a) First the robber came out of the bank, then a black Mercedes came in front of the bank.
 b) First a black Mercedes came in front of the bank, then the robber came out of the bank.
- 5-) While the robbers were driving away, people at the bank went outside and called the police.
 a) First people at the bank went outside and called the police, then the robbers drove away.
 b) First the robbers drove away, then people at the bank went outside and called the police.
- 6-) When the police arrived, people were talking about the events or they were crying.
 a) First the police arrived, then people started to talk about the events or to cry.
 b) First people started to talk about the events or to cry, then the police arrived.

D-) WRITING TEST

I-) This is John Lennon's life. (----) shows a continuing-long action and X shows a completed-short action. Use this information to finish the biography.

1. attend high school (----) his mother dies (X)	5. live in London (---) fall in love with Yoko Ono (X)
2. attend hig school (----) meet Paul Mccartney (X)	6. work for peace and write new songs (---) die (X)
3. study art at school (-----) form the Beatles (X)	7. leave his apartment (---) one of his fans shoot him (X)
4. perform in clubs in Liverpool (----) sign his first recording contract (X)	

(1) while Life was difficult for John after his mother's death; but after a time things got better.

(2) while Soon Paul introduced him to George Harrison, and they began to play in band together. After John left high school, he became an art student.

While (3)..... ,

After forming the Beatles, John married his first wife, Cynthia, and they had a son, Julian.

(4) when John and the Beatles moved to London and became very famous throughout the world. (5)

..... while

A couple of years later, the Beatles split up. John and Yoko got married and moved to United States, where their son Sean was born.

John (6) when

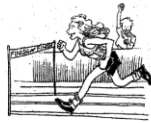
On December 8, 1980, (7) while

John Lennon died in 1980, but he stil has lots of fans all over the world.

WRITING TEST

What happened yesterday? Write sentences!

1.



HENRY - SEE HER
KIM - RUN

7.



THE WATER - GO OUT
JANET - WASH THE DISHES

2.



LINDA AND LARRY - DANCE
THE TELEPHONE - RING

8.



THE STUDENTS - MAKE NOISE
THE TEACHER - COME IN

3.



JOHN - STUDY
HIS FATHER - COME IN

9.



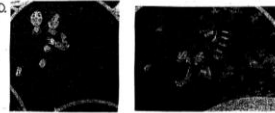
IT - START TO RAIN
TOMMY AND RONNIE - PLAY FOOTBALL

4.



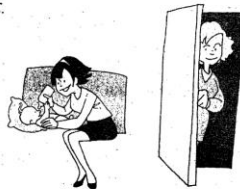
THE LIGHTS - GO OUT
MRS BROWN - IRON

10.



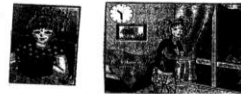
HANSEL AND GRETEL - WALK
THE HUNTERS - CATCH THEM

5.



THE BABY SITTER - FEED THE BABY
MRS WHITE - ENTER THE ROOM

11.



TESSA - READ BOOK
SHE - SEE A CREATURE

6.



SARAH - PHONE HIM
TIM - SLEEP

12.



THE PRINCESS - PLAY BALL
SHE - DROP IT INTO THE POOL

13.



HIS MOTHER - CALL HIM
JERRY - PLAY COMPUTER GAME

EK P: Birinci Hedef Biçimle İlgili Ölçme Aracına Madde Seçimi İçin, Pilot

Uygulamadan Elde Edilen Madde İstatistikleri

Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi

Dav.	Sr.	Güç. İnd.	Ayr. İnd.
1	1	0,71	0,97
	12	0,71	0,97
	21	0,87	0,35
2	4	0,82	0,99
	15	0,71	0,84
	24	0,66	0,75
3	5	0,68	1,16
	13	0,58	0,73
	28	0,66	0,81
4	2	1	0
	14	0,79	1,06
	22	0,82	0,88
5	3	0,39	0,51
	16	0,32	0,34
	25	0,53	0,53
6	6	0,63	0,78
	17	0,39	0,18
	29	0,68	0,61
7	7	0,76	0,23
	18	0,76	0,8
	19	0,66	0,56
8	8	0,89	1,08
	11	0,95	0,49
	26	0,84	0,57
9	9	0,61	0,66
	27	0,55	0,69
	30	0,55	0,73
10	10	0,66	0,19
	20	0,76	0,55
	23	0,71	0,93

Dilbilgisi Değerlendirme Testi

Dav.	Sr.	Güç. İnd.	Ayr. İnd.
11	1	0,5	0,02
	5	0,18	0,2
3	4	0,84	1,16
	7	0,66	0,42
4	8	0,66	0,62
	2	0,89	2
4	3	0,79	1,17
	6	0,71	0,89

Çoktan Seçmeli Okuma Testi

Dav.	Md.	Güç. İnd.	Ayr. İnd.
12	1	0,71	0,82
	2	1,00	0
	3	0,92	1,63
	4	0,89	1,29
	5	0,89	1,82
	6	0,82	1,15

Okuma-Yorumlama Testi

Dav.	Md.	Güç. İnd.	Ayr. İnd.
13	1	0,18	0,13
	2	0,74	0,65
	3	0,76	0,34
	4	0,26	0,17
	5	0,79	0,51
	6	0,34	0,41

Kontrollü Yazma Testi

	1	2	3	4	5	6	7
ÜST GRUP	73	76	73	66	65	67	62
ALT GRUP	25	23	33	26	27	36	24
FARK	48	53	40	40	38	31	38

Serbest Yazma Testi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ÜST GRUP	179	177	185	156	172	155	166	177	171	152	188	168	179
ALT GRUP	74	78	87	60	60	75	71	65	59	62	81	68	63
FARK	105	99	98	96	112	80	95	112	112	90	107	100	116

EK R-) İkinci Hedef Biçimle İlgili Pilot Uygulamada Kullanılan Ölçme Aracı

TEST

A-) GRAMMAR MULTIPLE CHOISE TEST (1 pts each question)

Read the sentences and choose the correct answer.

- 1-) Gary Russian since last semester.
a) studies b) studied c) was studying d) has studied
- 2-) What since I last you?
a) did you do / met c) did you do / did meet
b) have you done / met d) have you done / have met
- 3-) A: Would you like a cup of coffee?
B: No thanks, I've had one.
a) so far b) yet c) ever d) just
- 4-) I for a reply for several weeks.
a) wait b) have waited c) am waiting d) waited
- 5-) Have you your report yet?
a) wrote b) written c) write d) writed
- 6-) He has known her 1990.
a) for b) since c) yet d) before
- 7-) They the river, so the fish are dead now.
a) polluted b) have polluted c) were polluting d) pollute
- 8-) Marie to Spain in 2004 and she there for 6 years.
a) moved / has lived b) has moved / lived c) move / lived d) has moved / live
- 9-) Tom is in the hospital, because he a bad car crash.
a) had b) has had c) was having d) has
- 10-) She has already her homework.
a) finish b) found c) finished d) finisht
- 11-) I haven't started to eat my dinner
a) recently b) already c) yet d) just
- 12-) They to a nightclub before.
a) didn't go b) don't go c) are going d) haven't been
- 13-) He has just back from jogging.
a) come b) came c) comed d) comt
- 14-) A: I Sam for a long time B: Really? I him yesterday.
a) didn't see/saw b) haven't seen/'ve seen c) haven't seen/saw d) didn't see / seen
- 15-) He to France and he is having good time there now.
a) has gone b) went c) was going d) goes

B-) GRAMMATICAL JUDGEMENT TEST (3 pts each question)

Read the sentences and decide if the sentences are grammatically correct or incorrect. If they are grammatically incorrect, choose the correct one.

Dear Fiona,

Sorry I couldn't write to you but I (1) **have been** very busy since I came here. I'm having a great holiday in Poland! I have never (2) **been** here before, so it's really interesting. I (3) **did** lots of things!

I (4) **have arrived** in Warsaw last Monday. On Tuesday, we (5) **did** a sightseeing tour of the city. We have (6) **saw** the Royal Castle, the Wilanow Palace, and lots of other places so far. On Wednesday, I took a train to Gdansk, and I (7) **am** here (8) **for** three days now.

I saw the Neptune Fountain and the Court of Artus. And yesterday, I went on a day trip to the castle at Malbork. I (9) **have taken** more than 50 photos (10) **since** Monday! I'll show them to you when I get home.

Carl

(Open Doors Tests 2, Test 9)

- 1) correct
 incorrect a) was b) am c) am being d) have
- 2) correct
 incorrect a) weren't b) am not c) won't be d) was not
- 3) correct
 incorrect a) has done b) have did c) have done d) has did
- 4) correct
 incorrect a) has arrived b) arrived c) did arrived d) have arrive
- 5) correct
 incorrect a) has done b) have did c) have done d) has did
- 6) correct
 incorrect a) see b) seed c) sewed d) seen
- 7) correct
 incorrect a) am been b) have gone c) have been d) was
- 8) correct
 incorrect a) since b) recently c) yet d) just
- 9) correct
 incorrect a) took b) have took c) am taking d) take
- 10) correct
 incorrect a) for b) so far c) yet d) recently

C-) READING COMPREHENSION TEST

This is a world record story. Read the text and do the exercises.

An Australian rower has just begun the journey of a lifetime. Phillip Everet, aged 32, is trying to row across the Indian Ocean! His trip will take him from Singapore to Madagascar. Singapore is in Australia and Madagascar is at the coast of Africa. That's nearly 5,000 kilometres.

Phillip has already attempted the journey once. In 1998, his first attempt ended only after ten days. The boat capsized in a storm. He sent out emergency radio signal, but he had to survive in the water for two days. Then, Indonesian fishermen found him. He nearly died!

But that bad experience hasn't stopped Phillip! He hasn't given up. He is determined to succeed this time! He has designed his boat specially. This new boat will prevent him from capsizing in stormy seas. The new design is safer than the old boat. However, he hasn't tested his new boat in a storm yet.

Phillip plans to row eighty kilometres a day. He has trained a lot for the trip, but it is still very dangerous. The Indian Ocean has been a very stormy sea, and a lot of sharks have lived in this sea. The rowing will be very difficult for Everet, because he'll be alone. It'll also be very boring, because he won't sleep very well in the boat.

Phillip has done his last preparation. He has decided to take radios, life jackets and other emergency equipments with him and enough food and water for one hundred days. However, he has been determined to complete the journey in about sixty days! Nobody has ever tried to row

from Singapore to Madagascar, but Phillip is determined to succeed. Let's hope that he does.
Good luck to him!

(Reach 2, Unit 3)

I-) Decide if these sentences are True or False. (1 pts each question)

- 1-) Phillip has already tried to row from Singapore to Madagascar.
- 2-) Phillip first tried to row from Singapore to Madagascar in 1998.
- 3-) Phillip's first attempt lasted ten days
- 4-) Phillip died in the Indian Ocean in 1998.
- 5-) Phillip has decided not to try again after his first trial in 1998.
- 6-) Phillip's first trial to row from Singapore to Madagascar was a bad one.
- 7-) Many people have rowed from Singapore to Madagascar so far.
- 8-) Phillip has decided to try again with his old boat.
- 9-) Phillip has practiced a lot for his new experience.
- 10-) Phillip has not made a test rowing with his new boat.
- 11-) The Indian Ocean is a very stormy sea
- 12-) Phillip has decided to finish his trip in one hundred days.
- 13-) The Indian Ocean is dangerous because of a lot of sharks.
- 14-) Phillip hasn't completed his preparation for the journey yet.
- 15-) Phillip will be with his friend during the journey.

II-) Choose the sentence closest meaning to each statement. (3 pts each)

- 1-) Phillip has already attempted the journey once.
 - a) This is his first journey from Singapore to Madagascar.
 - b) This is his second journey from Singapore to Madagascar.
- 2-) He hasn't given up.
 - a) He decided to try again and he is preparing for this attempt.
 - b) He decided to try again and tried it.
- 3-) He hasn't tested his new boat in a storm yet.
 - a) He is designing his boat and is doing trips with this boat.
 - b) He designed his boat, but he didn't do a trip with this boat.
- 4-) The Indian Ocean has been a very stormy sea.
 - a) The Indian Ocean was a very stormy sea, but now it is steady.
 - b) The Indian Ocean was a very stormy sea, and now it is still very stormy.
- 5-) A lot of sharks have lived in this sea.
 - a) These sharks are in this sea now.
 - b) These sharks are not in this sea now.
- 6-) Nobody has ever tried to row from Singapore to Madagascar.
 - a) Somebody tried to row from Singapore to Madagascar, but they failed.
 - b) Anybody didn't try to row from Singapore to Madagascar.
- 7-) He has been determined to complete the journey in about sixty days!
 - a) He decided to finish the journey in sixty days and he didn't change his idea.
 - b) He was determined to finish the journey in sixty days but now he isn't.

D-) WRITING

I-) Look at Joanna's list of things to do. Write what she has/hasn't done. (5 pts each)

make her bed	✓	1-)
put the rubbish out	✓	2-)
clean the carpet	X	3-)
take the cat for a walk	✓	4-)
call her friend	X	5-)
finish her homework	X	6-)
pay the bills	X	7-)
tidy her bedroom	✓	8-)
Water the flowers	✓	9-)
do the washing up	X	10-)

II-) Look at this family's experiences. Write what they have done with the suitable adverbs. (6 pts each)

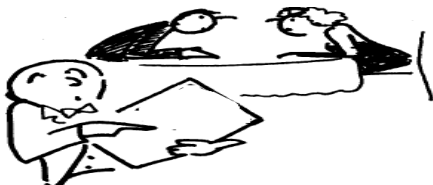
Just - so far - yet - since - for



break the window – just
.....



be married - for
.....



Order the meal - yet
.....



Be sunny - since
.....



Walk

.....



drive this car

.....



rob the bank

.....



get on the bus

.....



Catch three fish – so far

.....



Be a student - for

.....

EK S: İkinci Hedef Biçimle İlgili Ölçme Aracına Madde Seçimi İçin Pilot

Uygulamadan Elde Edilen Madde İstatistikleri

Çoktan Seçmeli Dilbilgisi Testi

Dav.	Sr.	Güç. İnd.	Ayr. İnd.
1	2	0,26	0,24
	8	0,61	0,36
	14	0,29	0,22
2	7	0,34	0,16
	9	0,55	0,59
	15	0,29	0,37
3	1	0,53	0,59
	4	0,92	0,44
	12	0,26	0,07
4	3	0,63	0,68
	6	0,92	0,44
	11	0,95	1,01
5	5	0,63	0,68
	10	0,89	0,59
	13	0,89	0,69

Dilbilgisi Değerlendirme Testi

Dav.	Sr.	Güç. İnd.	Ayr. İnd.
1	4	0,53	0,73
	5	0,37	0,37
2	1	0,92	2,03
	7	0,55	0,8
3	3	0,47	0,66
	9	0,92	-0,1
4	8	0,92	2,03
	10	0,47	0,66
5	2	0,34	0,31
	6	0,55	0,84

Doğru Yanlış Okuma Testi

Dav.	Sr.	Güç. İnd.	Ayr. İnd.
6	1	0,55	0,78
	2	0,87	0,94
	3	0,89	1,55
	4	0,87	0,55
	5	0,58	0,87
	6	0,34	0,26
	7	0,55	0,77
	8	0,61	0,85
	9	0,58	0,72
	10	0,55	0,77
	11	0,84	0,85
	12	0,61	0,75
	13	0,87	0,49
	14	0,58	0,82
	15	0,29	0,25

Okuma-Yorumlama Testi

Dav.	Sr.	Güç. İnd.	Ayr. İnd.
7	1	0,5	0,71
	2	0,21	0,31
	3	0,5	0,55
	4	0,63	0,29
	5	0,5	0,79
	6	0,47	0,73
	7	0,13	0,25

Kontrollü Yazma Testi

PUANLAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ÜST GRUP	94	104	104	93	109	102	110	98	105	95
ALT GRUP	18	55	53	24	46	17	43	21	47	21

Serbest Yazma Testi

PUAN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ÜST GRUP	111	101	96	104	95	89	102	101	99	103
ALT GRUP	86	38	41	43	39	47	82	73	66	67
FARK	25	63	55	61	56	42	20	28	33	36

EK T: Birinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Modeli İçin Öğretmen Kitabı

Ünite Adı: DREAMS AND STORIES

Ünite Süresi: 4 hafta (15 ders saati)

Dilbilgisel Yapı: When / While Clauses

Amaçlar: Bu öğretim modelinde öğrencilerin geçmişte olan olayları ve durumları ifade etmeleri ve anlamaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda düzenlenen etkinliklerle aşağıda belirtilen amaçlar hedeflenmiştir:

- hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralları anlayabilme ve kullanabilme
- hedef biçimi barındıran okuma metnini anlayabilme ve yorumlayabilme,
- hedef biçimi barındıran metni dinleyip anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısı ile ifade edilmiş cümleleri yorumlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısını yazılı üretimde kontrollü kullanabilme
- raporu hedef biçimin özelliklerine uygun olarak tamamlayabilme
- hedef dilbilgisi yapısını sözlü üretimde serbest kullanabilme
- görsellerin yardımı ile hedef biçimi kullanarak olayları anlatabilme

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika
Öğretim Süreci	1) Güdüleme ve dikkat çekme 2) Hedef yapının sunumu 3) Dilbilgisel kuralların açıklanması 4) Dilbilgisi alıştırmalarının yapılması 5) Okuma becerisine yönelik etkinlik 6) Dinleme becerisine yönelik etkinlik 7) Yazma becerisine yönelik etkinlik 8) Konuşma becerisine yönelik etkinlik	10 dakika 30 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika

Temasını rüyaların ve hikayelerin oluşturduğu bu ünite dilbilgisi biçimi olarak İngilizce'de WHEN / WHILE ile oluşturulan cümleler ele alınacaktır. Bu biçimlerin öğretilmesinde Planlı Biçime Odaklanma Modeline göre düzenlenmiş bir süreç takip edilecektir. Öğretim süreci sırasında karşılaştığınız sorunları, dikkatinizi çeken öğrenci davranışlarını, öğrencilerinizin düzenlenen etkinliklere karşı tavırlarını en son sayfada size ayrılan yere not edebilirsiniz. Ayrıca bu öğretim süreci ile ilgili öğretmen olarak kendi düşüncelerinizi ve izlenimlerinizi de bu bölümde paylaşabilirsiniz.

1 DİKKAT ÇEKME VE GÜDÜLEME (WARM UP & MOTIVATION)

Süre: 10 dakika

Amaç: Öğrencilerin derse güdülenmesini sağlama

Öğrencilerin derste işlenecek olan konuyla ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlama

a) Öğrencilere birinci sayfayı dağıttıktan sonra; verilen soruları (Öğrenci kitapçığı 1. sayfa) yöneltin. Öğrencilerin rüyalarında gördükleriyle ilgili konuşmalarını sağlayın. Rüyaların yorumlarına inanıp inanmadıklarını sorun. Öğrenciler Türkçe cevaplar verseler bile, İngilizce konuşmaya devam edin, yönergeleri İngilizce olarak söyleyin, anlamadıkları zaman beden dilinizle veya örneklerle açıklamaya

çalışın. Öğrencilere model olabilmek için daima-mümkün olduğunca çok- İngilizce konuşmanız gerektiğini unutmayın.

b) Kağıtlardaki “Dream Dictionary” adlı kısa metne bakmalarını isteyin. Cümleleri bir defa sesli okuduktan sonra aşağıdaki soruları sorarak öğrencilerin anlama düzeylerini kontrol edin:

* If you see ice-cream in your dream, what does it mean?

* If you see a cat in your dream, what does it mean?

* What does “a bike” mean in a dream?

c) Daha sonra aşağıdaki soruları yönelterek öğrencilerin rüyaların anlamı ile ilgili görüşlerini alın.

* Do you believe these meanings?

* Do you know any other meanings of dreams?

d) Öğrencilerinizden hangi konuda bir etkinlik yapacaklarını tahmin etmelerini isteyebilirsiniz. Tahminleri aldıktan sonra Sunum-Presentation bölümüne geçebilirsiniz.

2 SUNUM (PRESENTATION)

Süre: 30 dakika

Amaç: Öğretilecek olan hedef biçimi anlamlı bir bağlamda sunma

Öğrencilerin dikkatinin öncelikle anlam üzerine çekilmesini sağlama

Öğrencilerin öğretilecek olan yeni biçimi fark etmesini sağlama

Öğretilecek olan dilbilgisel biçimin; anlamlı bir bağlamda verilmesi öğrencilerin dilbilgisel biçimlerin sadece kurallarını öğrenmelerini değil bu biçimlerin nasıl kullanıldıklarını da kavramalarını sağladığı için bu ünite de öğretilecek olan dilbilgisel yapı bu metin aracılığıyla sunulmuştur. Öğrencilerin öncelikli olarak metnin anlamına odaklanmalarını sağlamak amacıyla metinle ilgili bilgi ve tartışma soruları sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretilecek olan hedef yapıyı fark etmeleri amacıyla da metin içerisindeki hedef biçimli cümleler koyu renkle yazılmıştır.

a) İkinci sayfayı dağıttıktan sonra model oluşturması amacıyla metni bir kere sesli okuyun ve öğrencilerinizin takip etmesini sağlayın.

b) Öğrencilerin bu metni anlamaları için bütün sözcükleri bilmeleri gerekmemektedir; bununla beraber parçada geçen “jump up” ve “pull one’s away” sözcüklerini eylemi göstererek/yaparak; “bench” sözcüğünü resmini çizerek ve “embrassed” sözcüğünü de “shy” kelimesini kullanarak açıklayabilirsiniz.

c) Metnin bir kere de öğrenciler tarafından sesli okunmasını sağlayın.

d) Öğrencilerin 5 soruya (öğrenci kitapçığı 2.sayfa) tek tek cevap vermelerini sağlayın. Cevapları yazmaları için yeterli süre verin.

Answer Key of the Quesitons

1) He was in the amusement park in his dream.

2) They were taking the cat for a walk.

3) It suddenly jumped up and tried to get Trevor’s ice-cream.

4) He saw “amusement park, bicycle, cat and ice-cream” in his dream.

5) Amusement park means “balancing work and pleasure in the life”

Bicycle means “a need to spend time for leisure”

Cat means “power and freedom”

Ice-cream means “sorrow and pain”.

e) Son bölümündeki (öğrenci kitapçığı, 2.sayfa “discuss” bölümü) soruları öğrencilerinize yönelterek sınıfta tartışma havası yaratmaya çalışın. Öğrencilerinizin verilen durumlar karşısındaki duygularını ve düşüncelerini öğrenin.

3 KURALLARIN AÇIKLANMASI (GRAMMATICAL RULES EXPLANATION)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçimin dilbilgisel kurallarına dair bilinç uyandırma

Bu öğretim sürecinde dilbilgisel biçime ait kuralların öğretilmesi belirttik öğretim tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda dilbilgisi kurallarının ele alındığı bu bölümde; dilbilgisel biçimin sunumunda kullanılan metindeki Girdi Genişlemesi yöntemi ile odaklanılan ve fark edilen cümleler kullanılarak öğrencilerin soru-cevap tekniği yardımıyla hedef biçime ait kurallara dair bilinç uyandırmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Dilbilgisi kurallarının sunumunda öğrencilerinizin

anlamakta zorlandıkları kısımları Türkçe açıklama yapabilirsiniz. Türkçe açıklama öğrencilerinizin öğrendikleri yeni biçimi kendi anadilleri ile karşılaştırma yapmalarını sağlayacaktır.

- a) Öğrencilerinizden okudukları metni gözden geçirmelerini isteyin ve dikkatlerini çeken bir şey olup olmadığını sorun. Koyu renkle yazılmış olan cümleleri fark etmelerini sağlayın. Sözelimi; bazı cümlelerin neden koyu renkle yazılmış olduğu konusunda fikirlerini alın. Eğer doğru cevabı alamazsanız hedef biçimi (When/While Clauses) başlık olarak tahtaya yazın ve dilbilgisi kurallarına dair olan öğrenci kitapçıklarını dağıtın.
- b) Öğrenci kitapçığı 3. sayfada verilmiş olan cümleleri okuyun ve soruları tek tek yöneltin. Öğrencileriniz kısa cevaplar verse bile dönüt verdikten sonra uzun cevabı tahtaya yazın.

Answer Key for the Questions

There are two events in this sentence.
These events are in past tense.
There is a comma between these events.
The different words at the beginning of the sentences are WHEN and WHILE.

- c) Son olarak öğrenci kitapçığı 3. sayfada verilen son ifadeyi de tahtaya yazın ve bu cümlelerde iki olay olduğunu, her iki olayın da geçmişte meydana geldiğini tekrar hatırlatın.

1. WHEN ile İlgili Cümlelerin İncelenmesi (Let's examine one of these sentences together)

- a) Cümleleri tek tek incelemek önerisinde bulunun. Öğrenci kitapçığı 4. sayfada verilen örnek cümleyi tahtaya yazın ve soruları daha önceden belirtildiği gibi cevaplayın. İkinci soruyu cevaplarırken kısa ve uzun eylem ile anlatılmak istenenin belli bir süre süren ve belli bir süre sürmeyen eylemler olduğunu çizerek ve hareketlerle anlatmaya çalışın.

Answer Key for the Questions

No, we don't.
The verb GO is long and the verb SEE is short.
We use WHILE before long action.

- b) Soruları cevapladıktan sonra öğrenci kitapçığı 4. sayfada verilen formülleştirilmiş ifadeyi tahtaya yazarak şimdiye kadar yaptıklarınızı tekrarlayın.
- c) Öğrencilerinizin cümledeki fiillere odaklanmalarını sağlamak için öğrenci kitapçığı 4. sayfada verilen soruları kullanın.

Answer Key for the Questions

WAS GOING is in past continuous tense.
SAW is in simple past tense.

- d) Daha önceden tahtaya yazmış olduğunuz formülleştirilmiş ifadenin altına fiillerin hangi zamanda olduklarını da ekleyin.
- e) Son olarak; örnek cümlelerin tersini de tahtaya yazarak iki cümlelerin aynı olup olmadığını sorun ve cümleciklerin yerlerini değiştirebileceklerini belirtin.

2. WHILE ile ilgili cümlelerin İncelenmesi (Let's examine the other of these sentence)

- a) Öğrenci kitapçığı 5. sayfaya geçerken yönergeyi okuyarak verilen örnek cümlelerden birini daha inceleme önerisinde bulunun.
- b) Öğrenci kitapçığı beşinci sayfada verilen örnek cümleyi tahtaya yazın ve soruları daha önce belirtildiği gibi cevaplayın.

Answer Key for the Questions

Yes, we do.
No, it isn't, because this sentence isn't a question.
The verb LAND is short and the verb SIT is long.
We use WHEN before short action.

- c) Soruları cevapladıktan sonra formülleştirilmiş ifadeyi (öğrenci kitapçığı 5. sayfa) tahtaya yazarak şimdiye kadar WHEN ile ilgili yaptıklarınızı tekrarlayın.
- d) Öğrencilerinizin cümledeki fiillere odaklanmalarını sağlamak için öğrenci kitapçığı 5. sayfada fiille ilgili verilen soruları kullanın.

Answer Key for the Questions

LANDED is in simple past tense.
WAS SITTING is in past continuous tense.

e) Daha önceden tahtaya yazmış olduğunuz formüleleştirilmiş ifadenin altına fiillerin hangi zamanda olduklarını da ekleyin.

f) Son olarak; örnek cümlelerin tersini de tahtaya yazarak iki cümle aynı olup olmadığını sorun ve cümleciklerin yerlerini değiştirebileceklerini belirtin. Öğrenci kitapçığı 6.sayfaya geçerken WHEN ve WHILE yapısını tekrar özetleyerek altıncı sayfanın başında verilen notu tahtaya yazın. Öğrencilerinizin geçmişte meydana gelen ve birbirini kesen olaylar için WHEN / WHILE biçiminin kullanılması gerektiğini anladığından emin olun. Gereken yerleri tekrar açıklayabilirsiniz.

3. WHEN ile olan Diğer Cümlelerin İncelenmesi (Let's examine the other sentences with WHEN)

a) İlk olarak verilen örnek cümlelerde bu anlatılan kurallar dışında cümle olup olmadığını sorun. Verilen örnek cümleyi (Öğrenci kitapçığı 6.sayfa) tahtaya yazın ve soruyu cevaplamalarını isteyin.

Answer Key for the Questions

The verbs / They / Both of them are short.

b) Soruyu cevapladıktan sonra verilen formüleleştirilmiş ifadeyi (öğrenci kitapçığı 6.sayfa) tahtaya yazın ve açıklayın.

c) Öğrencilerinizin cümledeki fiillere odaklanmalarını sağlamak için verilen soruları (öğrenci kitapçığı 6.sayfa) kullanın.

Answer Key for the Questions

MET is in simple past tense.
STOPPED is in simple past tense.

d) Daha önceden tahtaya yazmış olduğunuz formüleleştirilmiş ifadenin altına fiillerin hangi zamanda olduklarını da ekleyin.

e) Son olarak; örnek cümlelerin tersini de tahtaya yazarak iki cümle aynı olup olmadığını sorun ve cümleciklerin yerlerini değiştirebileceklerini belirtin.

4. WHILE ile olan Diğer Cümlelerin İncelenmesi (Let's examine the other sentences with WHILE)

a) Öğrenci kitapçığı 7.sayfada verilen örnek cümleyi tahtaya yazın ve öğrencilerinizin cümlelerin altında verilen soruyu cevaplamalarını sağlayın.

Answer Key for the Questions

The verbs / They / Both of them are long.

b) Aynı sayfada sorunun altında verilen formüleleştirilmiş ifadeyi tahtaya yazın ve açıklayın.

c) Öğrencilerinizin cümledeki fiillere odaklanmalarını sağlamak için fiillere bakmalarını ve sorulan soruya (Öğrenci kitapçığı 7.sayfa) cevap vermelerini isteyin.

Answer Key for the Questions

The verbs / They / Both of them are in past continuous tense.

d) Daha önceden tahtaya yazmış olduğunuz formüleleştirilmiş ifadenin altına fiillerin hangi zamanda olduklarını da ekleyin.

e) Örnek cümlelerin tersini de tahtaya yazarak iki cümle aynı olup olmadığını sorun ve cümleciklerin yerlerini değiştirebileceklerini belirtin.

f) Son olarak WHEN ve WHILE yapısını tekrar özetleyerek öğrenci kitapçığı 7.sayfada verilen notu tahtaya yazın. Öğrencilerinizin geçmişte meydana gelen, her ikisi de belli bir süre devam eden veya anlık olup biten olaylar için WHEN / WHILE biçiminin kullanılması gerektiğini anladığından emin olun. Gereken yerleri tekrar açıklayabilirsiniz.

g) En son olarak kuralları tekrar etmek için öğrencilerinize aşağıdaki soruları sözlü olarak yönelterek tahtaya örnekteki gibi bir tablo çizebilirsiniz:

What do we use with WHEN clauses?
What do we use with WHILE clauses?

WHEN + Simple Past Tense + Past Continuous Tense / Simple Past Tense
continuing actions / non-continuing actions

WHILE + Past Past Continuous Tense + Simple Past Tense / Past Continuous Tense
non-continuing actions / continuing actions

4 DİLBİLGİSİ ALIŞTIRMALARI (PRACTICE)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçime ait dilbilgisel kuralların içselleştirilmesi

Bu öğretim sürecinde de hedef biçime ait dilbilgisel kuralların içselleştirilmesinin sağlanması amacıyla Yorumlama Görevleri kullanılmıştır. Bu nedenle bu bölümde yorumlama görevleri adı altında üç etkinliğin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

1. Etkinlik (Interpretation Tasks 1)

Amaç: Dilbilgisel biçimin anlamına odaklanma

Duyulan ipuçları ile verilen görevi yerine getirme

- Öğrenci kitapçığı 8.sayfayı dağıtırken öğrencilerinizin yönergeyi anlamalarını sağlayın.
- Verilen hikayeleri normal hızla okuyun. Metinleri okurken farklı kişiler olduğunu anlatmak için ses tonunuzu değiştirmeye çalışın. Eğer sınıfın çoğunluğu verilen görevi yapamazsa ikinci bir defa biraz daha yavaş bir hızla okuyun.

AUNT CAROLE: In my dream I was a princess. My father-King gave me a golden ball. While I was playing with my ball, it rolled and fell into a dirty pool near the garden. I started to cry. While I was weeping, an ugly Frog came out of the water and asked me "What is the matter? Why are you crying?" . When I told it about my ball, he dived down. While I was waiting for it by the pool, he came out with my golden ball. I was very happy and I wanted to thank it; so I kissed it. When I kissed it, it turned into a handsome princess.

TREVOR: In my dream I was with Tessa. We were in the forest. We were lost. We walked the whole night and all the next day, but we did not get out of the forest. While we were walking along the forest, we saw a little house. When we approached the little house, we became shocked; because the wall was bread and cakes and the windows are sugar. While we were eating these bread, cake and sugar, a witch went out and caught us.

TESSA: I was in a tower in the middle of a forest. A witch locked me in this tower. While I was living in the tower, my golden hair grew longer. While I was singing at the window, a handsome boy heard me and found the tower. When the witch came and saw us, the boy was climbing the tower. Then, she scratched his eyes and cut my hair, so he fell down and he became blind. Days passed. While I was waiting for him at the window, the prince came and I started to cry with happiness. While I was crying, my tears touched his eyes and his eyes could see again. Then, we lived happily.

- Öğrencilerinizin cevaplarını kontrol edin. Birinci resim Tessa, İkincisi Trevor ve üçüncü resim Aunt Carole cevaplarını alın.

2. Etkinlik (Interpretation Task 2)

Amaç: Dilbilgisel biçimin özelliklerine dair bilinç uyandırma

Metni anlamlı bir şekilde tamamlamak için biçimin anlamına odaklanma

- Öğrenci kitapçığı 9.sayfayı dağıtırken öğrencilerinize yönergedeki soruyu yöneltin ve başlıktaki hikayenin Türkçe adını hatırlamalarını sağlayın.
- Kırmızı Başlıklı Kız hikâyesi ile ilgili bu etkinlik için yönergeyi anlamalarını sağlayın.
- Öncelikle cümleleri eşleştirmeleri için zaman verin. Öğrencilerinizin cevaplarını kontrol edin

Answer Key for the Matching

1-) c 2-) b 3-) e 4-) a 5-) d

d) Eşleştirme kısmını bitirdikten sonra verilen metni (öğrenci kitapçığı 9.sayfa) bir kere sesli okuyun ve öğrencilerinizden eşleştirdikleri cümleleri uygun olan boşluklara yazmalarını isteyin.

Answer Key for the Completion

I-) 4 II-) 5 III-) 1 IV-) 3 V-) 2

e) Metin tamamlandıktan sonra metni tekrar sesli okuyun. Siz okurken öğrencilerinizin takip etmesini sağlayın.

3. Etkinlik (Grammatical Judgement Test)

Amaç: Dilbilgisel biçime ait bilişsel karşılaştırma yapma

Hedef biçimle ilgili yapılan hataların farkına varma ve düzeltme

Hedef biçimin anlamına ve özelliklerine odaklanma

- Öğrenci kitapçığı 10.sayfayı dağıtırken yönergeyi okuyun ve öğrencilerinizin anlamalarını sağlayın.
- Öncelikle metinde ne anlatıldığını anlamaları için metni bir kere sesli okuyun.
- Daha sonra öğrencilerinize verilen görevi yerine getirmeleri için yeterli zamanı verin. Öğrencilerinizin cevaplarını kontrol ederek onlara dönüt sağlayın.

Answer Key for the Matching

1-) Incorrect - d 2-) Correct 3-) Incorrect - b 4-) Incorrect - b
5-) Correct 6-) Incorrect - c 7-) Incorrect - a 8-) Incorrect - d

d) Metindeki yanlışları düzelttikten sonra metni doğru şekliyle sesli okuyun. Siz okurken öğrencilerinizin takip etmesini sağlayın.

5 OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ (READING)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçimin kullanıldığı, bilindik konularla ilgili kısa ve basit metni anlama
Geçmişte meydana gelen olayları anlama / yorumlama

Yorumlama Görevlerinin tamamlanmasının ardından geçilen becerilere yönelik etkinliklerin sıralanmasında öncelikle anlama, sonra üretmeye yönelik becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle etkinlikler okuma, dinleme, yazma ve konuşma sırası ile uygulanmıştır. Okuma becerisine yönelik gerçekleştirilen bu etkinlikte hedef biçimi içeren metni anlamaları ve anlamın yanında biçime de odaklanmaları amaçlanmıştır. Okuma becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu bölümde etkinlikler; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde sıralanmıştır.

A. Okuma Öncesi (Before Reading)

Amaç : Okunacak metni tahmin etme

- Öğrenci kitapçığı 11.sayfayı dağıttıktan sonra öğrencilere sayfadaki resimlerde ne gördüklerini sorun ve onları konuşurmaya çalışın.
- Resimle ilgili konuşmaları bitirdikten sonra yönergeyi okuyun ve öğrencilerin anlamasını sağlayın. Trevor'ın rüya gördüğünü doğrulayın ve rüyasında ne gördüğünü tahmin etmelerini isteyin. Öğrencilerin tahminlerine doğru veya yanlış şekilde dönüt vermeyin.
- Trevor'ın rüyasında ne gördüğünü öğrenmek için metni okumayı önerin. Önce bir kere siz sesli okuduktan sonra öğrencilerin de metni sesli okumalarını sağlayın. Metin uzun olduğu için okuma sırasında farklı öğrencilerin okumaya katılmalarını sağlayın.

B. Okuma Sırasında (While Reading) (Öğrenci kitapçığı 12. sayfa)

1. Etkinlik

Amaç : Hedef biçime ait kurallara dair bilinç uyandırma ve özelliklerine odaklanma

Gereken özgü bilgileri metinden çıkarma

- Yönergeyi okuyun ve yönergedeki işaretleri ve anlamlarını hatırlatarak tahtaya yazın.
- Öğrencilerinizin metinde bu fiillerin yer aldığı cümlelerin altını çizmelerini isteyin.
- Öğrencilerinizin cevaplarını kontrol edin. Bu fiillerin geçtiği cümleleri de söylettirin.

1)	go out	(X)	hang on the door	(....)
2)	take money	(....)	hear a noise	(X)
3)	look around	(....)	notice a small figure	(X)

4)	fly in the air	(....)		look and laugh at him	(....)
5)	wait for the bus	(....)		hear a noise	(X)
6)	see two men	(X)		steal all the expensive things	(....)
7)	laugh	(....)		do a karate chop	(X)
8)	arrive at the shop	(X)		lie on the ground	(....)

2. Etkinlik

Amaç : Hedef biçimin özelliklerine ve anlamına odaklanma

Yazılı metindeki özgü bilgileri bulma

Kısa bir metindeki istenen sözcükleri ve söz öbeklerini kendi edinciyle tekrar üretme

- Yönergeyi okuyun ve öğrencilerin anlamasını sağlayın.
- Öğrencilerinizden bu cümlelerde anlatılan olayları metin içinde bulmalarını isteyin.
- Öğrencilerinizin verilen görevi tamamladıklarından emin olunca cevaplarını kontrol edin.

Answer Key for the Completion	
1) Trevor went out.	5) we're waiting for the bus at the bus-stop.
2) because they wanted to understand the noise.	6) we saw two men.
3) they were looking around.	7) my grandma did a karate chop on one man and hit the second man with her umbrella.
4) we were leaving the school.	8) the police car arrived at the shop.

C. Okuma Sonrası (After Reading)

Amaç : Metinde anlatılan olaylarla ilgili yorum yapma

Geçmiş zaman ve geçmiş olaylarla ilgili soru sorma ve cevap verme

- Öğrencilerinizden öncelikle bu metin için başlık bulmalarını isteyin.
- Daha sonra 2. ve 3. soruları yönelterek öğrencilerinizin düşüncelerini, geçmiş deneyimlerini öğrenin. Örnek oluşturmak amacıyla soruları öncelikle kendiniz cevaplayabilirsiniz.

6 DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ (LISTENING)

Süre: 80 dakika

Amaç: Konuşmanın açık ve yavaş olduğu ve hedef biçimin kullanıldığı metni gereksinimlerini karşılayacak derecede anlama

Geçmişte meydana gelen olayları anlama / yorumlama

Hedef biçimin özelliklerine odaklanma

A. Dinleme Öncesi (Before Listening)

Amaç : Dinlenecek metni tahmin etme

- Yönergeyi (öğrenci kitapçığı 13. sayfa) okurken "headline" kelimesi ile ilgili açıklama/hatırlatma yapabilirsiniz.
- Boşluğa gelecek olan kelimenin ne olduğuna dair öğrencilerinizin cevaplarını alırken doğru veya yanlış şeklinde yorum yapmayın. Olası şaşırtıcı cevaplar karşısında nedenini sorun.

B. Dinleme Sırasında (While Listening)

1. Etkinlik

Amaç : Kısa, basit ve açık iletilerdeki temel noktayı-sözceyi yakalama

Hedef biçimin kullanıldığı metni genel olarak anlama

- Yönergeyi (öğrenci kitapçığı 13. sayfa) okuyun ve öğrencilerinizin dinleme anında ne yapacaklarını anladıklarından emin olun. Öğrencilerinizin isimlerin yazılışında hata yapma olasılıkları olduğu için isimleri önceden tahtaya yazabilirsiniz.
- Metni bir kere dinlettirin ve öğrencilerin cevaplarını kontrol ederek onlara dönüt verin.

Answer Key for the Matching		
1-) David	2-) Megan	3-) Sarah

2. Etkinlik (Öğrenci kitapçığı 14. sayfa)

Amaç : Konuşmanın açık ve yavaş olduğu ve hedef biçimin kullanıldığı metni gereksinimlerini karşılayacak derecede anlama

Hedef biçimin anlamına odaklanma

- Yönergeyi okuyun ve öğrencilerinizin dinleme anında ne yapacaklarını anladıklarından emin olun.
- Metni bir kere tamamen dinlettirin. Öğrencilerinizin cevaplarını alın, ancak dönüt sağlamayın. Her soru için farklı cevaplar olup olmadığını sorun. Doğru cevabı diğer dinlemede bulacaklarını söyleyin.
- Metni ikinci defa dinlettirirken öğrencilerinize CD'yi her soru için durduracağınızı ve belli bir süre bekleyeceğinizi söyleyin. Bu süre zarfında sadece cevabı işaretlemelerini isteyin.

Aşağıdaki cümlelerden sonra durdurma işlemini gerçekleştirin:

- * We were eating outside when it began to rain very hard.
- * While I was lying there, somebody called for an ambulance.
- * I was studying for my exams and listening to music when somebody on the radio announced the winning lottery number.
- * As I was waiting for her, I saw an animal.
- * It was looking at me with its bright eyes, I was really scared.

- Öğrencilerin cevaplarını kontrol edin. Yanlış cevapların düzeltimi önceliğini öğrencilere bırakın.

Answer Key for the Test

1) c 2) a 3) d 4) b 5) d

3. Etkinlik (Öğrenci kitapçığı 15. sayfa)

Amaç : Konuşmanın açık ve yavaş olduğu ve hedef biçimin kullanıldığı metni gereksinimlerini karşılayacak derecede anlama

Hedef biçimin özelliklerine odaklanma

- Yönergeyi (öğrenci kitapçığı 15. sayfa) okuyun ve öğrencilerinize açıklayın.
- Öğrencilerinizin metne göz atmalarını sağlayın. Bu arada WHEN ve WHILE ile olan cümleleri hatırlamalarını ve fiillerin hangi zamanda kullanıldığına dikkat etmelerini isteyin.
- Metni bir kere tamamen dinlettirin. Öğrencilerinizin vereceği tepkiyi ölçün. Öğrencilerin ilk dinlemede verilen boşlukların çoğunu doldurmalarını beklemeyin.
- Metni ikinci defa dinlettirirken öğrencilerinize CD'yi her kişi için durduracağınızı ve belli bir süre bekleyeceğinizi söyleyin. Bu süre zarfında söylenen fiilleri yazmalarını ve kontrol etmelerini isteyin.
- Eğer öğrencilerin çoğunluğu fiilleri yazmışsa üçüncü dinlemeyi kontrol etme amacıyla kullanabilirsiniz. Ancak; öğrencilerin fiilleri yazamamaları durumunda metni üçüncü defa dinletin. Bu sefer her boşluktan sonra durdurun ve belli bir süre bekleyin.

Answer Key for the Completion

When I woke up, my head hurt and I couldn't move.

While I was lying there, somebody called for an ambulance.

A month later, I was studying for my exams and listening to music when somebody on the radio announced the winning lottery number.

As I was waiting for her, I saw an animal.

When my friend came out again, I talked her about the animal, and she laughed a lot.

C. Dinleme Sonrası

Amaç: Basit ve doğrudan bilgi değişimi gerektiren görevlerde iletişim kurma

- Soruları (öğrenci kitabı 15. sayfa C bölümü) yöneltin ve cevaplarını alın. Öğrencilerin cevapları kişisel olacağı için doğru veya yanlış şeklinde tepki vermeyin.
- Örnek oluşturması amacıyla kendiniz ilginç bir hikaye anlatabilirsiniz veya aşağıda verilen örneği kullanabilirsiniz.

I saw a strange man one day. He was wearing an old trousers and jumper. While he was walking on the street, he fell down. When we went to help him, he shouted at us. He was lying on the floor when we left near him.

7 YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ (WRITING)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçimle ilgili bilinçli yansımalarda bulunma
Hedef biçime odaklanılarak verilen görevi gerçekleştirme
Verilen metni hedef biçimi kullanarak farklı bir şekilde dönüştürerek yazma
Geçmiş olayların basit ve kısa bir betimlemesini yazma

Yazma becerisine yönelik etkinlikte öğrencilere gazeteci rolü verilerek sunulan olaya göre gazete haberini tamamlama görevi verilmiştir, böylece Odaklandırılmış İletişimsel Görev tekniği kullanılmıştır. Biçim Odaklı Öğretim Modelinde öğretimi oluşturan beş çeşit etkinliklerden biri olan hedef biçimi deneme etkinliği yazma becerisinde yapılan bu etkinliği kapsamaktadır. Öğrencilerin hedef biçimin kurallarına yönelik almış oldukları denenceleri denemeleri amacıyla yazma etkinliğinde kontrollü üretim etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef biçimi verilen ipuçları ve dil girdisi yardımıyla kullanmaları amaçlanmıştır.

A) Yazma Öncesi (Before Writing) : (Öğrenci kitapçığı 16.sayfa)

Amaç: Görevin gerekliliğini karşılamak için konuyla ilgili kısa ve basit notlar yazma

- Yönergeyi okuyun ve öğrencilerinizin ne yapması gerektiğini açıklayın.
- “Event Card” kavramını açıklayın. Olayla ilgili ne olduğu, ne zaman olduğu, nerde olduğu, olayda yer alan insanların kimler olduğu, olay yerinde yer alan ipuçlarının neler olduğu ve olayın sonucunda ne olduğuna dair bilgilerin not edildiği bir kart olduğu bilgisini verin ve bu nedenle de bu kartı doldururken not alma tekniğini kullanmaları gerektiğinin altını çizin.
- Öğrencilere model oluşturmak amacıyla ses tonunuzu değiştirerek diyalogu bir kez okuyun.
- Öğrencilerin diyalogu kullanarak rol yapmasını sağlayın.
- Diyalog canlandırmasını 2 veya 3 öğrenci ile yaptıktan sonra bütün sınıftan olay kartını doldurmalarını isteyin.
- Olay kartına yazılan bilgileri kontrol edin.

Answer Key for Event Card

Event: Murder
Time: at 10 o'clock
Place: Lewis Meyer's house
People: Lewis Meyer, Mrs Meyer
Clues: soap and bathroom scale
Picture: Lewis Meyer lying on the ground in the bathroom
Result: Mrs Meyer killed her husband.

B) Yazma Sırasında (While Writing) : (Öğrenci kitapçığı 17.sayfa)

Amaç: Hedef biçime odaklanılarak verilen görevi gerçekleştirme
Geçmiş olayların basit ve kısa bir betimlemesini yazma
Verilen metni hedef biçimi kullanarak farklı bir şekilde dönüştürerek yazma

- Yönergeyi açıklayın. Öğrencilerinize gazeteci rolü üstleneceklerini ve verilen haberi olay kartındaki bilgileri kullanarak tamamlamalarını hatırlatın.
- Yazma işlemine geçmeden önce haberi bir kere okuyun ve öğrencilerinizin tamamlayacakları cümlelere odaklanmalarını isteyin. Bu cümlelerin nasıl cümleler olduğunu sorun. Hedef biçimle ilgili cevabı almaya çalışın. Cevabı aldığınızda WHEN-WHILE biçimi ile ilgili öğrendikleri kuralları hatırlamalarını sağlayın. Hatırlayıp hatırlamadıklarını sorabilir, hangi zamanların kullanıldığını sorarak aşağıdaki tabloyu tahtaya çizebilirsiniz.

WHEN + Past Tense , + Past Continuous Tense / Past Tense
WHILE + Past Continuous Tense , + Past Continuous Tense / Past Continuous Tense

- Haberi tamamlamaları için yeterli süreyi verdikten sonra gazete haberini okuyarak boşluklar için öğrencilerinizin yazmış olduğu cümleleri öğrenin.
- Yanlış cevapları siz düzeltmeyin, diğer öğrencilerin düzeltmesini sağlayın.
- Bütün boşluklar tamamlandıktan sonra gazete haberini bir kere okutun.

C) Yazma Sonrası (After Writing)

Amaç: Duraksamalar, yanlış başlangıçlar ve tekrar oluşturmalar olmasına rağmen kısa sözcelerde anlaşılma

Geçmiş olayların basit ve kısa bir betimlemesini yapma

- Bu bölümde öğrencilerin konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmelerini hatırlatın.
- Soruları tek tek yönelterek sınıfta tartışma ortamı yaratın.
- Detektif ile aynı görüşte iseler, tartışma ortamı yaratmak için başka bir senaryo üretmelerini isteyebilirsiniz.

8 KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ (SPEAKING)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirme

Hedef biçimin serbest bir şekilde üretilmesi

Geçmişteki olayların, birbirine bağlanan söz öbekleri ve cümlelerin sıralanması şeklinde, basit bir sunumu yapma

Bu bölümde öğrencilere hırsızlık olayına tanıklık ettikleri ve bunu bir fotoğraf ile görüntüledikleri yönergesi verilerek olayla ilgili soruşturmayı yürüten müfettişe olanları anlatma görevi verilmiştir; ancak öğrencilere hedef biçimi kullanmaları gerektiğine dair bir bilgilendirme yapılmamıştır. Bu bölümde öğrencilerin resimde verilen iki olayı hedef yapı ile birleştirerek ifade etmeleri ve böylece hedef yapının serbest üretimde de kullanılması amaçlanmıştır.

A-) Konuşma Öncesi (Before Speaking) (Öğrenci Kitapçığı 18.sayfa)

Amaç: Söz varlığından uygun sözcük veya sözceleri çağırma

- Yönergeyi okuyun ve açıklayın.
- “Thief, jewellery, neighbour” sözcüklerini hatırlamamaları durumunda resimlerden ve gerçek objelerden yararlanarak bu sözcüklerin anlamlarını açıklayın.
- Sınıftaki öğrencilerin ve sizin görebilmeniz için öğrenci kitabındaki resmin aynısı olan afişi tahtanın bir köşesine takın. Etkinliği gerçekleştirirken hem sizin için hem de öğrencileriniz için bu resim kolaylık sağlayacaktır.
- Resimle ilgili eşleştirmeleri yaparken her bir resim için önce “Who is this/Who are they?” sorularını sorun. Daha sonra da “What is she/he doing / What are they doing?” sorularını yönelterek eşleştirme bölümünü gerçekleştirebilirsiniz.
- Eşleştirme bölümünde öğrencilerin bazı fiilleri hatırlamamaları durumunda eylemin hareketini yaparak hatırlamalarını sağlayabilirsiniz.

Answer Key for Matching

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

B-) Konuşma Sırasında (While speaking) (Öğrenci kitapçığı 19.sayfa)

Amaç: Hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirme

Geçmiş olayların basit ve kısa bir betimlemesini yapma

Duraksamalar, yanlış başlangıçlar olmasına rağmen kısa sözcelerde anlaşılma

Görüşmede geçmiş olaylarla ilgili basit sorular sorma ve sorulara cevap verme

- Yönergeyi açıklayın. Öğrencilerden birinin detektif, diğerinin tanık-komşu olacağını belirtin. İstedikleri arkadaşları ile çalışmalarına izin verin.
- Örnek cümleleri okuyun. Öğrencilerinizin cümleleri Türkçe’ye çevirmelerini istemeyin, anlamalarına yoğunlaşın. Çeviri yaparlarsa uyarın, ancak çok fazla da engellemeyin.
- Öğrencilerinize hedef biçimi kullanmaları gerektiği konusunda bir açıklama yapmayın. Daha çok rollerine odaklanmalarını sağlayın. Öğrencilerinize resme bağlı kalmak zorunda olmadıklarını, resimde yer almayan konularda da sorular sorulabileceğini ve cevaplar verilebileceğini hatırlatın. Öğrencilerinize hazırlık yapmaları için 10 dakika süre verin.
- Önce gönüllü olan öğrencilerin canlandırmalarını değerlendirin. Diğer öğrencileri arkadaşlarını dinlemeleri ve konuşurken yaptıkları hataları not etmeleri konusunda uyarın. Siz de model oluşturmak amacıyla not alın.

e) Hata düzeltimini konuşma sırasında yapmayın. Öğrenciler canlandırmalarını bitirdikten sonra önce öğrencilerin almış oldukları notları değerlendirin. Daha sonra öğrencilerin gözden kaçırmış olduğu hatalar varsa onları siz söyleyin.

C-) Konuşma Sonrasında (While Speaking)

Amaç: Anlatılan Geçmiş olayları rapor şeklinde özetleme

- Yönergeyi (öğrenci kitabı 19.sayfa C bölümü) okuyun ve “witness” sözcüğünü açıklayın
- Tamamlanacak olan raporu sesli olarak okuyun. Öğrencilerinize İlk boşlukta yazacakları ile ilgili açıklamada bulunun: Biraz önce sözlü olarak ifade verdiklerini, olayı ayrıntılı olarak anlattıklarını hatırlatın ve yazılı rapor yazarken kısa ve özet yazmaları gerektiğini belirtin. Olan olayın özet bir şekilde nasıl yazabilecekleri konusunda düşüncelerini isteyin.
- Son boşlukta ise resim çektikten sonra neler olmuş olabilir diye düşüncelerini ve bunu yazmalarını isteyin. Detektifin geldiğini ve sorgulama yaptığını hatırlatın. Hırsıza ne olduğuna dair düşüncelerini ve ilginç fikirler yazmalarını isteyin.
- Yazmaları için 10 dakika verdikten sonra cevapları alın. Öğrencilerden farklı cevaplar gelebilir, bu nedenle mantıklı olup olmadığına ve biçimsel olarak doğru olup olmadığına bakın.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. TEST (Çoktan Seçmeli Dilbilgisi , Dilbilgisi Değerlendirme, Okuma Testi)

Süre: 40 dakika

Amaç: Öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisi alanındaki ve anlama becerilerine yönelik başarı düzeylerini belirleme

Hedef biçimle ilgili yapılan öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirme

- Öğrencilerinize bu testin ders notunu etkilemeyeceğini, araştırma için yapıldığını hatırlatın.
- Testte toplam 20 soru olduğunu ve 40 dakika sürelerinin olduğunu açıklayın.
- Öğrencilerinizin bu testi daha önce yapmış olduklarını hatırlamaları durumunda bu konuyu öğrenmeden önce bu testin uygulandığını, oradaki cevaplarına göre değil de iki hafta boyunca öğrendiklerine göre cevaplamaları gerektiğini söyleyin.
- Testteki bölümleri tek tek açıklayın. Bölümleri anadilinizi kullanarak açıklayabilirsiniz.
A bölümünde dilbilgisi sorularının yer aldığını ve WHEN-WHILE ile ilgili dilbilgisel kuralları hatırlayarak doğru olan şıkkı işaretlemeleri gerektiğini söyleyin.
B bölümünde koyu renkle yazılmış olan fiillerin WHEN-WHILE cümlelerine göre doğru olup olmadıklarını bulmalarının istendiğini, doğru ise CORRECT seçeneğinin, yanlış ise INCORRECT seçeneğinin işaretlemeleri gerektiğini ve yanlış ise verilen şıklardan hangisinin doğru olduğunu da belirtmeleri gerektiğini söyleyin.
C bölümünde okuma parçasını okumalarını, birinci bölümde verilen sorulara göre doğru cevabı işaretlemelerini, ikinci bölümde verilen cümleyle aynı anlama gelen cümleyi işaretlemelerini isteyin.

2. TEST (Metin Tamamlama ve Hikaye Yazma Testi)

Süre: 40 dakika

Amaç: Öğrencilerin hedef biçimle ilgili üretme becerilerine yönelik başarı düzeylerini belirleme

Hedef biçimle ilgili yapılan öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirme

- Öğrencilerinize bu testin ders notunu etkilemeyeceğini, bir araştırma için yapıldığını hatırlatın.
- Testte toplam 12 cümle olduğunu ve 40 dakika sürelerinin olduğunu açıklayın.
- Testteki bölümleri tek tek açıklayın.
Birinci bölümünde verilen işaretleri hatırlamaları konusunda uyarın ve bu işaretlere göre hangi zamanı kullanmaları gerektiğinin altını çizin, ancak işaretlerin anlamlarını ve kullanılan zamanları söylemeyin. Verilen eylemleri metindeki boşluklara uygun şekilde yazmaları gerektiğini söyleyin.
İkinci bölümünde resimlerle bir olay anlatıldığını belirtin ve öncelikle resimleri inceleyerek anlatılan olayı anlamaları gerektiğini ve sonrasında da verilen eylemleri kullanarak olayı anlatan metni yazmaları gerektiğini söyleyin. Resimde verilen olayı anlatmaları için sadece verilen ipuçlarını kullanarak kuracakları cümlelerin yeterli olduğunu, fazlasını yazmalarına gerek olmadığını belirtin.

Ayrıca yazıp bitirdikten sonra yazdıkları metni okumalarını ve resimle karşılaştırma yaparak doğru olduğundan emin olduktan sonra teslim etmelerini hatırlatın.

THE ANSWER KEY FOR THE TEST

Answer Key for the First Test				
1) c	2) b	3) c	4) b	5) c
6) b	7) c	8) a	9) d	10) c
11) Correct	12) Incorrect c	13) Incorrect c	14) Correct	15) Correct
16) b	17) c	18) d	19) b	20) b

Answer Key for the Second Test

1. Test

- 1) was cycling / saw the pop star Beyonce
- 2) cycled into a tree / was looking at her
- 3) was talking with her fans / heard the crash.
- 4) kissed me / were looking at us

Answer Key for the Second Test

2. Test

When the burglars ran out of the bank, Tim was reading a book. While they were getting on a midibus, Tim called the police. When the midibus stopped at a garage, the police was waiting for them there. The police arrested and took them to the prison.

A month later:

When one of the burglars escaped from the prison, the guardian was playing card. While the police were looking for him in the jungle, he came to the city. When two boys saw the burglar in the street, he was stealing a woman's money. While he was running towards the underground, the boys phoned the police. While the burglar was talking on the phone, the police arrested him again.

ÖĞRETİM SÜRECİYLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİZ / İZLENİMLERİNİZ

EK U: İkinci Hedef Biçime Yönelik Öğretim Modeli İçin Öğretmen Kitabı

Ünite Adı: EXPERIENCES AND ERRANDS

Ünite Süresi: 4 hafta (18 ders saati)

Dilbilgisel Yapı: Present Perfect Tense

Amaçlar: Bu öğretim modelinde öğrencilerin İngilizcedeki ‘Present Perfect Tense’ yapısını biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri bakımından öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda düzenlenen etkinliklerle aşağıda belirtilen amaçlar hedeflenmiştir:

- hedef biçime ilişkin dilbilgisel kuralları anlayabilme ve kullanabilme
- hedef biçimi içeren bir metni okuyup anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef biçime yönelik zarfları doğru kullanabilme
- hedef biçimi içeren şarkıyı dinleyip anlayabilme ve yorumlayabilme
- hedef biçimin biçimsel özelliklerini duyup yazabilme
- hedef dilbilgisi yapısını yazılı üretimde kontrollü kullanabilme
- görselde verilen durumu hedef biçimi kullanarak ifade edebilme

Öntest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika
Öğretim Süreci	1) Güdüleme ve dikkat çekme 2) Hedef yapının sunumu 3) Dilbilgisel kuralların açıklanması 4) Dilbilgisi alıştırmalarının yapılması 5) Okuma becerisine yönelik etkinlik 6) Dinleme becerisine yönelik etkinlik 7) Yazma becerisine yönelik etkinlik 8) Konuşma becerisine yönelik etkinlik	10 dakika 30 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 80 dakika 40 dakika 80 dakika
Sontest	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi ve okuma testlerinin uygulanması Yazma testinin uygulanması	40 dakika 40 dakika

Temasını deneyimlerin ve ev işlerinin oluşturduğu bu ünite dilbilgisi biçimi olarak İngilizce’de Present Perfect Tense ile oluşturulan cümleler ele alınacaktır. Bu biçimlerin öğretilmesinde Planlı Biçime Odaklanma Modeline göre düzenlenmiş bir süreç takip edilecektir. Bu öğretim süreci 18 ders saatini kapsayacaktır. Öğretim süreci sırasında karşılaştığımız sorunları, dikkatinizi çeken öğrenci davranışlarını, öğrencilerinizin düzenlenen etkinliklere karşı tavırlarını en son sayfada size ayrılan yere not edebilirsiniz. Ayrıca bu öğretim süreci ile ilgili öğretmen olarak kendi düşüncelerinizi ve izlenimlerinizi de bu bölümde paylaşabilirsiniz.

1 DİKKAT ÇEKME VE GÜDÜLEME (WARM UP AND MOTIVATION)

Süre: 10 dakika

Amaç: Öğrencilerin derse güdülenmesini sağlama

Öğrencilerin derste işlenecek olan konuyla ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlama

a) Öğrencilere birinci sayfayı dağıttıktan sonra; verilen resimlere (Öğrenci kitapçığı 1. sayfa) bakmalarını söyleyin.

b) Birinci soruyla ilgili olarak gösterilen yerlerin hangi ülkede olduğunu bulamazlarsa, son resimdeki kanguruya dikkatlerini çekin ve kanguru deyince hangi ülkenin hatırladığını sorun.

Answer Key

These places are in Australia.

Yes, I did/ No, I didn’t. (Kişisel cevaplar gelebilir)

Yes, I did./ No, I didn’t.

Yes, I went to / No, I didn’t.

c) Öğrencilerinizden hangi konuda bir etkinlik yapacaklarını tahmin etmelerini isteyebilirsiniz. Tahminleri aldıktan sonra Sunum-Presentation bölümüne geçebilirsiniz.

2 SUNUM (PRESENTATION)

Süre: 30 dakika

Amaç: Öğretilecek olan hedef biçimi anlamlı bir bağlamda sunma
Öğrencilerin dikkatinin öncelikle anlam üzerine çekilmesini sağlama
Öğrencilerin öğretilecek olan yeni biçimi fark etmesini sağlama

a) İkinci sayfayı dağıttıktan sonra model oluşturması amacıyla metni bir kere sesli okuyun ve öğrencilerinizin takip etmesini sağlayın.

b) Öğrencilerin bu metni anlamaları için bütün sözcükleri bilmeleri gerekmemektedir; bununla beraber parçada geçen bazı sözcükler için eşanlamlılarını veya yakın anlamlılarını kullanarak açıklama yapabilirsiniz.

receive=take

town: small city

trip: travel, journey

firm=company

abroad: another country

c) Metnin bir kere de öğrenciler tarafından sesli okunmasını sağlayın.

d) Öğrencilerin Doğru/Yanlış alıştırmalarını yaptırın. Cevapları bulmaları için yeterli süre verin.

Answer Key: 1) T 2) F 3) F 4) T 5) F 6) T 7) F 8) F 9) T 10) F

3 KURALLARIN AÇIKLANMASI (GRAMMATICAL RULES EXPLANATION)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçimin dilbilgisel kurallarına dair bilinç uyandırma

a) Öğrencilerinizden okudukları metni gözden geçirmelerini isteyin ve dikkatlerini çeken bir şey olup olmadığını sorun. Koyu renkle yazılmış olan cümleleri fark etmelerini sağlayın. Sözelimi; bazı cümlelerin neden koyu renkle yazılmış olduğu konusunda fikirlerini alın. Eğer doğru cevabı alamazsanız hedef biçimi (Present Perfect Tense) başlık olarak tahtaya yazın ve dilbilgisi kurallarına yönelik öğrenci kitapçıklarını dağıtın.

b) Öğrenci kitapçığı 3. sayfada verilmiş olan cümleyi okuyun ve soruları tek tek yöneltin. Öğrencileriniz kısa cevaplar verse bile dönüt verdikten sonra uzun cevabı tahtaya yazın.

Answer Key for the Questions

He went to Australia last June. "Last June" tells it.

Yes, he did. "For six months" tells it.

He is in Australia now. The second sentence tells it.

One of these sentences are in Simple Past Tense, the other is in Present Perfect Tense.

The first sentence tells a specific/definite time in the past; because "last June" is a specific time in the past.

"been" is related to the present.

c) Son olarak öğrenci kitapçığı 3. sayfada verilen son ifadeyi de tahtaya yazın ve Present Perfect Tense yapısının

* Türkçede tam karşılığı olmadığını hatırlatın.

* Bu yapının nasıl durumlarda kullanıldığını dair açıklamalarda bulunun.

1. Cümlelerin kuruluşunun incelenmesi (Let's examine these sentences together)

a) Cümleleri tek tek incelemek önerisinde bulunun. Öğrenci kitapçığı 4. sayfada verilen örnek cümleleri tahtaya yazın ve soruları daha önceden belirtildiği gibi cevaplayın.

Answer Key for the Questions

"receive" and "been" are the verbs.

"have" and "has" come before the verbs.

Verbs are in the third/past participle form.

b) Soruları cevapladıktan sonra öğrenci kitapçığı 4. sayfada verilen formüleleştirilmiş ifadeyi tahtaya yazarak şimdiye kadar yaptıklarınızı tekrarlayın.

2. Olumsuz cümle yapısının incelenmesi

a) Öğrencilerinizin cümlelere odaklanmalarını ve soruya cevap vermelerini sağlayın.

Answer Key for the Questions

We add NOT to the helping verb.

b) Daha önceden tahtaya yazmış olduğunuz formüleleştirilmiş ifadenin altına olumsuz cümle formülünü de ekleyin.

c) Olumlu ve olumsuz cümleye dair olan kuralları bir kere daha özetledikten sonra öğrencilerin 5. sayfadaki tabloyu doldurmalarını sağlayın.

3. Soru Cümlesi yapısının incelenmesi

a) Öğrencilerinizin cümlelere odaklanmalarını ve soruya cevap vermelerini sağlayın.

Answer Key for the Questions

We write the helping verb before the subject.

b) Daha önceden tahtaya yazmış olduğunuz formüleleştirilmiş ifadenin altına soru cümlesi formülünü de ekleyin.

4. Kullanılan zaman zarflarının incelenmesi

a) Öncelikle 6. sayfanın en üstünde verilen anlamları incelemelerini ve anlamalarını sağlayın.

b) Diyalogu okuyarak ve canlandırarak anlamalarını sağlayın.

c) Zaman zarflarının kullanıldığı cümleleri tekrar inceleyin anlamlarını belirtin ve kullanılan zaman zarfının ne anlama geldiğini yukarıda verilen anlamlardan bulmalarını sağlayın. Anlamların yanındaki harfleri diyalogdaki cümlelerin altına yazabilirler.

Answer Key:

Since: a

Lately: c

So far: e

Ever: g

Never: h

Just: f

For: b

Yet: i

Already: d

d) Bu bölümde öğrencilerinizin kullanılan zaman zarflarını anlamları ve içselleştirmeleri amacıyla Türkçe açıklamalar yapmanızda fayda vardır.

e) Daha sonra tekrar diyaloga bakarak bu zarfların yerlerini tabloya işaretlemelerini isteyin.

	Between helping verb and subject	At the end of a sentence	Before a time expression
Ever	X		
Never	X		
Just	X		
Already	X		
Yet		X	
So far		X	
Since			X
For			X
Lately/ recently		X	

f) yet zarfının sadece olumsuz ve soru cümlelerinde kullanıldığını vurgulayın.

4 DİLBİLGİSİ ALIŞTIRMALARI (PRACTICE)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçime ait dilbilgisel kuralların içselleştirilmesi

1. Etkinlik (Interpretation Tasks 1)

Amaç: Dilbilgisel biçimin anlamına odaklanma

Duyulan ipuçları ile verilen görevi yerine getirme

- a) Öğrenci kitapçığı 7.sayfayı dağıtırken öğrencilerinizin yönergeyi anlamalarını sağlayın. Sally'nin gerçekleştirdiği eylemlerin resimlerine tik işareti atacıklarını, henüz gerçekleştirmediği eylemlerin resimlerine ise çarpı işareti yazacaklarını vurgulayın.
- b) Verilen metni normal hızla okuyun. Eğer sınıfın çoğunluğu verilen görevi yapamazsa ikinci bir defa biraz daha yavaş bir hızla okuyun.

METİN:

Sally Smith is sixty-five and she's done some very exciting thing. She has climbed Mount Everest twice. She has flown a plane over the Pacific Ocean. She hasn't jumped out of a plane, but she'd like to. She has dived with sharks in Australia. She has seen lots of lions in Africa. She has never been to the desert, but she's going to go next year.

Answer Key:

- 1) √ 2) √ 3) X 4) X 5) √ 6) √

2. Etkinlik (Interpretation Task 2)

Amaç: Dilbilgisel biçimin özelliklerine dair bilinç uyandırma

Metni anlamlı bir şekilde tamamlamak için biçimin anlamına odaklanma

- a) Öğrenci kitapçığı 8.sayfayı dağıtırken öğrencilerinize yönergeyi anlamalarını sağlayın.
- b) Öncelikle cümleleri metinlerin içine yerleştirmeleri için yeterli zamanı verin. Öğrencilerinizin cevaplarını kontrol ederek onlara dönüt sağlayın.

Answer Key for the Matching

- a) Claire's text b) Robert's text
c) Betty's text d) Jack's text

- c) Eşleştirme kısmını bitirdikten sonra verilen metni (öğrenci kitapçığı 8.sayfa) bir kere sesli okuyun ve öğrencilerinizden her bir kişinin mesleklerden hangisi için uygun olduğunu belirtmelerini isteyin

Answer Key

Probation Officer-Counselor: Claire
Cleaner: Robert
Children's nurse in orphanage: Betty
Teacher in a special school: Jack

- d) Eşleştirme tamamlandıktan sonra öğrencilerinizi bu kişileri hangi mesleklere neden uygun gördüklerine dair konuşabilirsiniz.

3. Etkinlik (Grammatical Judgement Test)

Amaç: Dilbilgisel biçime ait bilişsel karşılaştırma yapma

Hedef biçimle ilgili yapılan hataların farkına varma ve düzeltme

Hedef biçimin anlamına ve özelliklerine odaklanma

- a) Öğrenci kitapçığı 9. ve 10.sayfayı dağıtırken yönergeyi okuyun ve öğrencilerinizin anlamalarını sağlayın.
- b) Öncelikle metinde ne anlatıldığını anlamaları için metni bir kere sesli okuyun.
- c) Daha sonra öğrencilerinize verilen görevi yerine getirmeleri için yeterli zamanı verin. Öğrencilerinizin cevaplarını kontrol ederek onlara dönüt sağlayın.

Answer Key for the Matching

- 1-) Incorrect - b 5-) Incorrect - b
2-) Incorrect - a 6-) Incorrect - d
3-) Correct 7-) Incorrect - a
4-) Correct 8-) Correct

- d) Metni doğru şekliyle sesli okuyun. Siz okurken öğrencilerinizin takip etmesini sağlayın.

5 OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ (READING)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçimin kullanıldığı, bilindik konularla ilgili kısa ve basit metni anlama

Present Perfect Tense yapısı ile anlatılan olayları algılayabilme

A. Okuma Öncesi (Before Reading)

Amaç : Okunacak metni tahmin etme

- Öğrenci kitapçığı 11., 12. ve 13. sayfadan oluşan grubu dağıttıktan sonra öğrencilere sayfadaki resimlerde ne gördüklerini sorun ve onları konuşturmaya çalışın.
- Resimdeki kişilerin birbirlerinin neyi olduklarına dair tahmin yapmalarını isteyin. Ayrıca bu kişilerin isimlerini de tahmin ederek eşleştirmelerini isteyin.
- Bu kişilerin nerede olduğunu ve ne konuştuklarını öğrenmek için metni okumayı önerin.

B. Okuma Sırasında (While Reading) (Öğrenci kitapçığı 12. sayfa)

1. Etkinlik

Amaç : Hedef biçime ait kurallara dair bilinç uyandırma ve özelliklerine odaklanma

Gereken özgü bilgileri metinden çıkarma

- Metni önce bir kere dinlettikten sonra öğrencilerin de metni sesli okumalarını sağlayın. Metin diyalog şeklinde olduğu için 2 kız ve 2 erkek öğrenciyi seçerek diyalogu canlandırmalarını isteyin.
- Diyalogu 2/3 kere canlandırdıktan sonra öğrencilerinizin Doğru/Yanlış sorularını yapmaları için onlara yeterli zamanı sağlayın. Öğrencilerin hazır olduğundan emin olunca cevapları kontrol edin ve dönüt verin.

Answer Key: 1) T 2) T 3) F 4) F 5) F 6) T 7) F 8) T

2. Etkinlik (Öğrenci kitapçığı 13. sayfa)

Amaç : Hedef biçimin özelliklerine ve anlamına odaklanma

Present Perfect Tense yapısı ile kullanılan zaman zarflarını doğru kullanabilme

- Yönergeyi okuyun ve öğrencilerin anlamasını sağlayın.
- Öğrencilerinizden diyalogda koyu yazılmış cümlelere yukarıda verilen zaman zarflarını doğru bir şekilde eklemelerini isteyin.
- Öğrencilerinizin verilen görevi tamamladıklarından emin olunca cevaplarını kontrol edin.

Answer Key:

- she's started dance classes **recently**.
- She's already learnt a lot.
- she hasn't learnt to act **yet**.
- I've **never** been to a film studio
- Have you **ever** seen *Journey to Mars*?
- I haven't seen any of his films **yet**
- I've **already** heard of him.
- He's played a lot of different roles **so far**

C. Okuma Sonrası (After Reading) (Öğrenci kitapçığı 13. sayfa)

Amaç : Metinde anlatılan olayların devamı ile ilgili tahminde bulunma

- Öğrencilerinizden öncelikle diyalogda olanlar doğrultusunda Katie'nin isteklerine ulaşım sağlayacak şekilde tahminde bulunmalarını isteyin ve bu tahminlerine neyin yol açtığını sorgulayın.
- Daha sonra diyalogun devamında olan olayı dinleterek tahminlerinin doğruluk derecesini öğrenin. Dinleme sonunda ne olduğunu sorarak öğrencilerin dinlediği diyalogu anladıklarından emin olun.

Answer Key: Katie hasn't taken part in films, but she has just seen Tom Jenson.

6 DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ (LISTENING)

Süre: 80 dakika

Amaç: Konuşmanın açık ve yavaş olduğu ve hedef biçimin kullanıldığı şarkıyı gereksinimlerini karşılayacak derecede anlama

Present Perfect Tense yapısı ile anlatılan olayları anlama / yorumlama

Hedef biçimin özelliklerine odaklanma

A. Dinleme Öncesi (Before Listening) (öğrenci kitapçığı 14. sayfa)

Amaç : Dinlenecek metni tahmin etme

- a) Yönergeyi (öğrenci kitapçığı 14. sayfa) okuyun ve öğrencilerin resimdeki kişiyi bilip bilmediklerini öğrenin. Yabancı bir şarkıcı olduğu için öğrencilerinizin tanımama ihtimalini göz önünde bulundurarak cevabı siz verebilirsiniz. Bu şarkıcının bir şarkısını dinleyeceklerini tahmin ettirin.
- b) Verilen sorularla ilgili tahminlerini alın. Cevaplar öğrencilerinize göre değişecektir.
- c) Şarkının adını tahtaya yazın ve ne anlama geldiğini öğrencilerinizin anlamalarını sağlayın.

B. Dinleme Sırasında (While Listening)

1. Etkinlik (öğrenci kitapçığı 14. sayfa)

Amaç : Kısa, basit ve açık iletilerdeki temel noktayı-sözceyi yakalama
Hedef biçimin kullanıldığı metni genel olarak anlama

- a) Yönergeyi (öğrenci kitapçığı 14. sayfa) okuyun ve öğrencilerinizin dinleme anında ne yapacaklarını anladıklarından emin olun. Şarkıcının neyi aradığını işaretlemelerini isteyin.
- b) Metni bir kere dinlettirin ve öğrencilerin cevaplarını kontrol ederek onlara dönüt verin.

Answer Key for the Matching

He is looking for his lover, he hasn't found his lover.

2. Etkinlik (Öğrenci kitapçığı 15. sayfa)

Amaç : Konuşmanın açık ve yavaş olduğu ve hedef biçimin kullanıldığı şarkıyı gereksinimlerini karşılayacak derecede anlama
Hedef biçimin anlamına odaklanma

- a) Yönergeyi okuyun ve öğrencilerinizin dinleme anında ne yapacaklarını anladıklarından emin olun.
- b) Şarkıyı bir kere tamamen dinletin. Öğrencilerinizin cevaplarını alın, ancak dönüt sağlamayın. Her soru için farklı cevaplar olup olmadığını sorun. Doğru cevabı diğer dinlemede bulacaklarını söyleyin.
- c) Şarkıyı ikinci defa dinlettirirken öğrencilerinize CD'yi her soru için durduracağınızı ve belli bir süre bekleyeceğinizi söyleyin. Şarkıyı her bir kıtadan sonra durdurup belli bir süre bekleyin ve tekrar çalmaya başlayın.
- d) Öğrencilerin cevaplarını kontrol edin. Yanlış cevapların düzeltimi önceliğini sınıftaki öğrencilere bırakın.

Answer Key for the Test

1) c 2) b 3) d 4) a 5) c

3. Etkinlik (Öğrenci kitapçığı 16. sayfa)

Amaç : Konuşmanın açık ve yavaş olduğu ve hedef biçimin kullanıldığı şarkıyı gereksinimlerini karşılayacak derecede anlama
Hedef biçimin özelliklerine odaklanma

- a) Yönergeyi (öğrenci kitapçığı 16. sayfa) okuyun ve öğrencilerinize açıklayın.
- b) Öğrencilerinizin şarkıya göz atmalarını sağlayın. Bu arada Present Perfect Tense ile olan cümleleri hatırlamalarını ve kuralların neler olduğuna dikkat etmelerini isteyin.
- c) Metni bir kere tamamen dinlettirin. Öğrencilerinizin vereceği tepkiyi ölçün. Öğrencilerin ilk dinlemede verilen boşlukların çoğunu doldurmalarını beklemeyin.
- d) Metni ikinci defa dinlettirirken öğrencilerinize CD'yi her kıta için durduracağınızı ve belli bir süre bekleyeceğinizi söyleyin. Bu süre zarfında söylenen fiilleri yazmalarını ve kontrol etmelerini isteyin.
- e) Eğer öğrencilerin çoğunluğu fiilleri yazmışsa üçüncü dinlemeyi kontrol etme amacıyla kullanabilirsiniz. Ancak; öğrencilerin fiilleri yazamamaları durumunda metni üçüncü defa dinletin. Bu sefer her boşluktan sonra durdurun ve belli bir süre bekleyin.

Answer Key:

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1) I have climbed | 5) I have scaled |
| 2) I have run | 6) I have kissed |
| 3) I have run | 7) I have spoken |
| 4) I have run | 8) I have held |

C. Dinleme Sonrası

Amaç: Basit ve doğrudan bilgi değişimi gerektiren görevlerde iletişim kurma

a) Soruları (öğrenci kitabı 16.sayfa C bölümü) yöneltin ve cevaplarını alın. Öğrencilerin cevapları kişisel olacağı için doğru veya yanlış şeklinde tepki vermeyin.

7 YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ (WRITING)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçimle ilgili bilinçli yansıtımlarda bulunma
Hedef biçime odaklanılarak verilen görevi gerçekleştirme
Verilen resimde anlatılanları hedef biçimi kullanarak yazma
Yapılan değişiklikleri ifade etme

A) Yazma Öncesi (Before Writing) : (Öğrenci kitapçığı 17.sayfa)

Amaç: Görevin gerekliliğini karşılamak için gerekli sözcükleri bilme

- Yönergeyi okuyun ve öğrencilerinizin ne yapması gerektiğini açıklayın.
- Öncelikle öğrencilerin iki resmi karşılaştırarak incelemelerini sağlayın.
- Resimdeki odada yapılan değişikliklere dair olan eylemleri verilen tabloda bulmalarını isteyin.
- Öğrencilere yeterli süre verildikten sonra cevapları kontrol ederek dönüt sağlayın.

Answer Key:

tidy her room	clean the carpet	switch of TV
take the cat for a walk	put the books on the shelves	light the candles
put the rubbish out	empty the dustbin	put the table-clothes on table
make her bed		

B) Yazma Sırasında (While Writing) : (Öğrenci kitapçığı 18.sayfa)

Amaç: Hedef biçime odaklanılarak verilen görevi gerçekleştirme

Yapılan değişiklikleri ifade etme
Verilen resimde anlatılanları hedef biçimi kullanarak yazma

- Yönergeyi açıklayın. Öğrencilerinize Tessa'nın odasının resimlerini incelediklerini ve Tessa'nın neler yaptığını gördüklerini hatırlatın.
- Öğrencilerin Tessa'nın yapmış olduğu ev işlerini yazmaları için süre verin. Öğrencilerin yazma sırasında dilbilgisi kurallarını hatırlamalarını ve kullanmalarını sağlayın.
- Cevapları kontrol ederken yanlış cevapları siz düzeltmeyin, diğer öğrencilere düzelttirin.

C) Yazma Sonrası (After Writing) (Öğrenci kitapçığı 18.sayfa)

Amaç: Duraksamalar, yanlış başlangıçlar ve tekrar oluşturmalar olmasına rağmen kısa sözcelerde anlaşılma

Kişisel duygu ve düşüncelerini açıklama

- Bu bölümde öğrencilerin konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmelerini hatırlatın.
- Soruları tek tek yöneltmek bütün öğrencilere konuşma fırsatı tanıyın.
- Ayrıca konuyu farklı bir boyuta taşıyarak sınıftaki öğrencileri için en zevkli ve en sıkıcı ev işinin ne olduğunu bulabilirsiniz.

8 KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ (SPEAKING)

Süre: 80 dakika

Amaç: Hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirme
Hedef biçimin serbest bir şekilde üretilmesi
Deneyimler konusunda basit bir sunum yapma

A-) Konuşma Öncesi (Before Speaking) (Öğrenci Kitapçığı 19.sayfa)

Amaç: Söz varlığından uygun sözcük veya sözceleri çağırma

- a) Yönergeyi okuyun ve açıklayın.
b) Resimle ilgili eşleştirmeleri yaparken her bir resim için “What is she/he doing / What are they doing?” sorularını yönelterek eşleştirme bölümünü gerçekleştirebilirsiniz.
c) Eşleştirme bölümünde öğrencilerin bazı fiilleri hatırlamaları durumunda eylemin hareketini yaparak hatırlamalarını sağlayabilirsiniz.

Answer Key:

10-Take photo	3-Make a cake	7-Climb rocks	11-Skate
1-Dive	13-See a UFO	6-Travel by ship	9-Play chess
5-Sunbathe	8-Do camping	4-Ski	2-Break leg
12-Fly out of a plane			

B-) Konuşma Sırasında (While speaking) (Öğrenci kitapçığı 20.sayfa)

Amaç: Hedef biçimle ilgili akıcılık geliştirme

Deneyimleri sorma ve söyleme

Duraksamalar, yanlış başlangıçlar olmasına rağmen kısa sözcelerde anlaşılma

- a) Yönergeyi açıklayın. Öğrencilerden istedikleri bir deneyimi seçip sınıfta herkese sormalarını isteyin. Aldıkları cevapları not almalarını hatırlatın.
b) Seçilen öğrencilerin her biri bir deneyimi seçerek sınıf içerisinde arkadaşlarına sormaya başlar. Öğrenciler aynı anda sınıf içerisinde gezinerek belirledikleri deneyimi yapan kişi sayısına ulaşırlar. Ulaştıktan sonra tahtaya deneyimi ve yapan kişi sayısını yazarak yerine oturur.
c) Öğrencilerinize örnek cümleden yararlanmalarını hatırlatın.
d) Hata düzeltimini konuşma sırasında yapmayın. Öğrenciler canlandırmalarını bitirdikten sonra önce öğrencilerin almış oldukları notları değerlendirin. Daha sonra öğrencilerin gözden kaçırmış olduğu hatalar varsa onları siz söyleyin.

C-) Konuşma Sonrasında (While Speaking)

Amaç: Deneyimleri rapor şeklinde yazma

- a) Yönergeyi (öğrenci kitabı 20.sayfa C bölümü) okuyun.
b) Yazılacak olan rapor için örnek cümleyi açıklayın.
c) Tahtaya her deneyim için yazılı olan sayıları kullanarak raporu yazmaları için yeterli süreyi verin.
d) Yazma işlemi tamamlanınca cevapları kontrol edin.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. TEST (Çoktan Seçmeli Dilbilgisi , Dilbilgisi Değerlendirme, Okuma Testi)

Süre: 40 dakika

Amaç: Öğrencilerin hedef biçimle ilgili dilbilgisi alanındaki ve anlama becerilerine yönelik başarı düzeylerini belirleme

Hedef biçimle ilgili yapılan öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirme

- a) Öğrencilerinize bu testin ders notunu etkilemeyeceğini, sadece bir araştırma için yapıldığını hatırlatın. Testte toplam 22 soru olduğunu ve 40 dakika sürelerinin olduğunu açıklayın.
b) Öğrencilerinizin bu testi daha önce yapmış olduklarını hatırlamaları durumunda bu konuyu öğrenmeden önce bu testin uygulandığını, oradaki cevaplarına göre değil de iki hafta boyunca öğrendiklerine göre cevaplamaları gerektiğini söyleyin.
c) Testteki bölümleri tek tek açıklayın. Bölümleri anadilinizi kullanarak açıklayabilirsiniz.
A bölümünde dilbilgisi sorularının yer aldığını ve Present Perfect Tense ile ilgili dilbilgisel kuralları hatırlayarak doğru olan şıkkı işaretlemeleri gerektiğini söyleyin.
B bölümünde koyu renkle yazılmış olan sözcüklerin dilbilgisel açıdan Present Perfect Tense yapısına göre doğru olup olmadıklarını bulmalarının istendiğini, doğru ise CORRECT seçeneğinin, yanlış ise INCORRECT seçeneğinin işaretlemeleri gerektiğini ve yanlış ise verilen şıklardan hangisinin doğru olduğunu da belirtmeleri gerektiğini söyleyin.
C bölümünde okuma parçasını okumalarını, birinci bölümde parçayla ilgili cümlelerin doğru mu yanlış mı olduklarını belirtmelerini, ikinci bölümde verilen cümleyle aynı anlama gelen cümleyi işaretlemelerini isteyin.

2. TEST (Resimde ve tabloda anlatılanları yazma testi)

Süre: 40 dakika

Amaç: Öğrencilerin hedef biçimle ilgili üretme becerilerine yönelik başarı düzeylerini belirleme
Hedef biçimle ilgili yapılan öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirme

- Öğrencilerinize bu testin ders notunu etkilemeyeceğini, sadece bir araştırma için yapıldığını hatırlatın.
- Testte toplam 13 cümle olduğunu ve 40 dakika sürelerinin olduğunu açıklayın.
- Testteki bölümleri tek tek açıklayın. Birinci bölümünde verilen resimde anlatılanları tek bir cümle ile yazmalarının istendiğini açıklayın. Verilen zaman zarflarına uygun olan cümlelerde kullanmayı unutmamalarını hatırlatın. İkinci bölümünde ise verilen yapılacaklar listesinde yapılan ve yapılmayan işleri yazmalarının istendiğini belirtin. Ayrıca yazıp bitirdikten sonra yazdıklarını okumalarını ve doğru olduğundan emin olduktan sonra teslim etmelerini hatırlatın.

THE ANSWER KEY FOR THE TEST

Answer Key for the First Test							
Dilbilgisi Çoktan Seçmeli Testi							
1) d	2) d	3) b	4) b	5) a			
Dilbilgisi Değerlendirme Testi							
1) Incorrect - c	2) Incorrect - b	3) Incorrect - d	4) Incorrect - c	5) Correct			
Okuma Testi I.Bölüm							
1) T	2) F	3) F	4) F	5) T	6) T	7) F	8) F
Okuma Testi II.Bölüm							
1) b	2) b	3) a	4) b				

Answer Key for the first writing test

- They have been married for 25 years.
- He has driven this car since 1980.
- He has run 5 km so far.
- They have just robbed the bank.
- He hasn't got on the bus yet

Answer Key for the second writing test

- Joanna has made her bed.
- She has tidied her bedroom.
- She hasn't paid the bills.
- She has taken the cat for a walk.
- She hasn't done the washing up
- She hasn't finished her homework
- She hasn't cleaned the carpet
- She has put the rubbish out

ÖĞRETİM SÜRECİYLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİZ / İZLENİMLERİNİZ

ÖZET

PLANLI BIÇİME ODAKLANMA MODELİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYA ETKİSİ

GEZMİŞ CEYHAN, Nejla

Doktora Tezi

Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Nisan, 2011, 423 sayfa

Planlı Biçime Odaklanma Modelinin etkililiğinin araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada, öncelikle İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında ve programın uygulanması aşamasında, söz konusu modelin yerini saptamak amacıyla program değerlendirme çalışması yapılmıştır. Ardından hedef biçimlere yönelik (When-While Clauses ve Present Perfect Tense), Planlı Biçime Odaklanma Modeline uygun olarak geliştirilen model, Ankara-Şereflikoçhisar ilçesindeki bir ilköğretim okulunda sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretim modelinin etkililiği, öntest, sontest ve izleme testleri ile ölçülmüştür. Testlerden elde edilen verilerin, istatistiksel olarak incelenmesi sonucunda Planlı Biçime Odaklanma Modelinin

- hedef biçimlerin öğrenilmesi ve kullanılması konusunda daha etkili olduğu

- hedef biçimlerle ilgili dilbilgisel kuralların öğrenilmesi ve kullanılması konusunda daha etkili olduğu
- hedef biçimlerle ilgili okuma becerisinin gelişiminde hem okuduğunu anlama hem de okuduğunu yorumlama konusunda daha etkili olduğu
- hedef biçimlerle ilgili yazma becerisinin gelişiminde hem planlı üretim hem de plansız üretim konusunda daha etkili olduğu
- hedef biçimlerle ilgili gerçekleştirilen öğrenmenin kalıcı olmasını daha fazla sağladığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Biçim Odaklı Öğretim Modeli, Planlı Biçime Odaklanma Modeli, Dilbilgisi Öğretimi, Program Değerlendirme, Yabancı Dil Öğretimi.

ABSTRACT

THE EFFICIENCY OF PLANNED FOCUS ON FORM ON THE SUCCESS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

GEZMİŞ CEYHAN, Nejla

B.A. Thesis

Linguistics Department, Foreign Language Teaching Program

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

April, 2011, 423 pages

It is aimed to investigate the efficiency of Planned Focus on Form in this study. Firstly, a curriculum evaluation was made in order to identify whether English Language Curriculum for Primary Education and its applicants contained the principles of Planned Focus on Form. Then, a language teaching model developed on the basis of Planned Focus on Form was conducted in eighth grade class at a secondary school in Ankara-Şereflikoçhisar. The target forms of this study are When-While Clauses and Present Perfect Tense in English. The effectiveness of treatment procedure was measured with the pretests, posttests and follow-up posttests. At the end of the statistically analysis of the data obtained from the tests; it is concluded that Planned Focus on Form

- is more efficient in learning and using of the target forms.

- is more efficient in learning and using grammatical rules of target forms.
- is more efficient in comprehension and interpretation of target forms in reading skills.
- is more efficient in planned and unplanned production of target forms in writing skills.
- is more efficient in retention of target forms which are learned.

Key Words: Form Focus Instruction, Planned Focus on Form, Grammar Teaching, Program Evaluation, Foreign Language Teaching.