



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.718276

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of EducationFaculty

2020, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 58-78

TÜBİTAK Destekli “Dili Doğada Yaşıyorum” Projesinin İngilizce Eğitimi Üzerindeki Etkileri

Evsen AYMEN PEKER¹, Süleyman ÇİFTLİ², Elif Omca ÇOBANOĞLU³

Makalenin Geliş Tarihi: 11.04.2020

Yayına Kabul Tarihi: 28.08.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 30.11.2020

21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken en önemli yetkinliklerden biri, yabancı dil öğrenebilme becerisidir. Ülkemizde uzun yıllardır anasınıfından başlamak üzere üniversite dâhil olmak üzere dil eğitimine önem verilmektedir. Öğrencilere, gerekli olanaklar sağlanarak, öğretilen yabancı dilin konuşulabileceği doğal ortamlarda uygulama imkânı sunulduğu takdirde öğrencilerin yabancı dil öğrenme düzeylerinin artacağı düşünüülerek bu proje çalışması 26 Haziran-4 Temmuz 2019 tarihleri arasında Samsun ilinde uygulanmıştır. Çalışmada katılımcıların İngilizceyi uygulamalı öğrenebilecekleri, günün her anında İngilizce dil pratiği yapacakları bir öğrenme ortamı oluşturulmuş ve bu öğrenme ortamının katılımcıların yabancı dil gelişimleri ile yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları Samsun ilindeki iki ortaokulda öğrenim gören kırk iki Türk öğrenci ile Çekya, İtalya ve Romanya'dan projeye dâhil olan otuz beş öğrencidir. Proje süresince günlük aktiviteler üç aşama şeklinde uygulanmıştır. Birinci aşamada, Türk ve yabancı İngilizce öğretmenlerinin iş birliği ile hazırlanan İngilizce etkinlik çalışmaları yürütülmüştür. İkinci aşamada sportif aktiviteler-doğa gezilerine yer verilmiştir. Üçüncü aşamada ise sanat ve bilim odaklı interaktif çalışmalar (Arkeoloji, Bilim, El Sanatları, Kodlama, Müzik, Resim, STEM, Zekâ Oyunları) 8 grup halinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil gelişim düzeylerini belirlemede; uygulama öncesi ve sonrasına ait konuşma videoları, İngilizce başarı testi ve kelime bilgisi testlerinden yararlanılmıştır. Dile yönelik tutum ölçeği de tutumda meydana gelebilecek değişimi belirlemek adına uygulama öncesi ve sonrası uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerilerinde başlangıca göre gelişme olduğu gözlenmiş, kelime sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Uygulanan başarı testi sonucunda öğrencilerin İngilizce bilgi seviyelerinde anlamlı bir artış olduğu t testi ile tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutum puanlarında anlamlı artış olmakla birlikte, tutum puanının cinsiyet açısından farklılık oluşturmadığı da yine çalışma sonucunda ortaya konmuştur. Bu sonuçlar uygulanan projenin öğrencilerin dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce, Yabancı Dil Eğitimi, Doğa Eğitimi, Bilim Eğitimi

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında desteklenen 118B988 no'lu bu çalışmanın bir bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

¹MEB, evsenaymen@hotmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0969-5753>:

²MEB, egitimci9@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5556-874X>

³Ondokuz Mayıs Üniversitesi, eomca@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-8273>

Aymen Peker, E., Çiftli, S., ve Çobanoğlu, E.O. (2019). Tübitak destekli “Dili Doğada Yaşıyorum” projesinin İngilizce eğitimi üzerindeki etkileri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 58-79. DOI: 10.7822/omuefd.718276

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 58-79.

GİRİŞ

İletişimin her şey olduğu günümüzde en az bir yabancı dil ile iletişim kurulabilmesi dünya vatandaşı olmanın temel gereksinimlerinden biri olsa da, yabancı dil öğrenmenin pek de kolay bir iş olmadığı bilinmektedir.. Bunun nedeni; yabancı dilin kendi yazılı ve sözlü formunu kullanma, anlama ve geliştirmenin büyük çabalar gerektirmesidir. Ancak bu zor gerçekleştirilen eylem, öğrencinin ilgisini ve dikkatini canlı tutma, bunun sürekliliğini sağlama ile daha kolay ve ulaşılabilir hale getirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Kupeckova, 2010). Dil öğretmek sadece sınıflarda mekanik bir şekilde dilin gerektirdiği kuralların öğretilmesi değildir. "Dil öğretiminde amaç öğretilen dilin pratikte kullanılabilmesidir. Bu da ancak dili öğrenen kişinin yaparak yaşayarak gerçekleştirebileceği bir durumdur" (Köksal & Varışoğlu, 2012). Kendisine faydalı olan ortam ve faaliyetlerle ders dışı ortamda yabancı dil öğrenmeye çalışan bir öğrencinin, dil öğrenme sürecini hızlandıracağını; o dili öğrenmeye başlayıp konuşabildiğini, yazabildiğini, okuyabildiğini ve dinleyebildiğini gördükçe de kendine olan güveni artacağını ve böylece öğrendiği yabancı dile hâkim olmaya başlayacağını ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Demiral & Yavuz, 2016). Araştırmalar yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin kullanacağı ders dışı öğrenme ortamlarının büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir (Yavuz, 2015).

Eğitim formal olarak sınıflarda veriliyor olmakla birlikte öğrenme bireysel olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle de öğrencilerin hedef dilde konuşma ve dinleme becerileri için akranlarından oluşan doğal konuşucularla pratik yapması bu becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır (Demiral & Yavuz, 2016). Gibbs (1995)'e göre bireysel öğrenme aynı zamanda öğrenci temelli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencinin pasif katılımdan çıkarak aktif öğrenmeye geçmesini sağlamakta, öğrenme ile özerk öğrenmede öğretmenden çok öğrencinin sorumluluğunu desteklemektedir. Sophocleous (2013) ise öğrenci sorumluluğu ve kendi dil öğreniminde aktif katılıma odaklanma görüşünü takip eden bireysel öğrenmenin, öğrenci merkezli yaklaşım ve kendi kendine yabancı dil öğrenimiyle yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin kendi yabancı dil öğrenme süreçlerinde aktif rol alıp öğretmene olan bağımlılıklarının azaltılmasıyla yabancı dil öğrenmenin gerçekleşeceği ve bununda kalıcı olacağı vurgulanmaktadır (Demiral & Yavuz, 2016). Bireysel öğrenmeler kişinin aktif olarak eğitime katıldığı sınıf dışı aktivitelerle desteklenmesi gerektiği bir gerçektir. Alan yazın incelendiğinde özerk öğrenmenin sınıf dışında gerçekleştiği ve bireysel olduğu ifade edilmektedir (Chusanachoti, 2009; Gao, 2009). Araştırmalar ders dışı veya ders içi dil öğrenme ortamlarında fırsatlar arayan, kendi yeteneğine ve ilgi alanına göre bulduğu becerileri değerlendiren ve bu süreci aktif olarak yaşayan öğrenmeye istekli, ne öğrenmesi gerektiği konusunda kararlar alabilen özelliklere sahip öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermektedir (Demiral & Yavuz, 2016).

Eğitimde sürekli aynı yöntemin kullanılması öğrencilerin sıkılmalarına ve dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir. Yabancı dil öğrenme sınıf duvarlarıyla sınırlı bir eylem değildir (Demiral & Yavuz 2016). Hatta öğrencilerin okul yaşantıları boyunca devamlı sınıf içerisinde kalmaları, gerçek hayattan uzaklaşmalarına neden olacağı için eleştirilen bir durumdur (Özür, 2010). Bu yüzden de öğrenme ortamının değiştirilmesi yani sınıfların dışına çıkılması ve eğlenceli etkinlikler kullanılması öğrenmeye karşı ilgi çekme ve dikkat toplamada son derece önemlidir (Diana, 2010). Alan yazına bakıldığında, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere birden fazla duyu organını kullanma fırsatı sunduğu, öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Ertaş, İlhan Şen & Parmaksızoğlu, 2011). Öğretmenler sadece okul dışı gezilerin bile öğrencilere birinci elden deneyim kazanma fırsatı sunarken anlamlı öğrenmeye köprü oluşturup aynı zamanda sosyallik ve eğlenceyi desteklediğini düşünmektedir (Balkan Kıyıcı & Atebek Yiğit, 2010). Okul dışı öğretim ortamlarında öğrenciler araştırır, merak ve ilgi duyar, soru sorar, problem çözer, sorumluluk alır ve bilgilerini yapılandırır (Association for Experiential Education' dan aktaran Thomas, 2010). Yapılan

bir çalışmada öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantıları sürecinde gerçekleştirdikleri okul dışı etkinlikleri yıllarca hatırladıkları ifade edilmiştir (Dillon vd. 2006). Okul dışı eğitim etkinliklerinin birincil amacı verimli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektir. Lakin (2006) yaptığı bir çalışmada, okul dışında yapılan etkinliklerin, okulda gerçekleştirilen öğrenme aktivitelerini güçlendirdiğini ve kalıcılığı sağlamak amacıyla da kullanılabileceğini vurgulamış bunun nedeni olarak da bu aktivitelerin öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu, zevkli ve heyecan verici olup bireylerin aktiviteleri uzun süre hatırladığını açıklamıştır. Tatar ve Bağrıyanık (2012) yaptıkları bir çalışmada okul dışı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini incelemiş, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu aktiviteleri öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri açısından tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenler bu tip etkinliklerin öğrencilerin ilgi, istek ve meraklarını artırmada büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir (Tatar & Bağrıyanık, 2012). Bu nedenle de eğitimde rutinden çıkılarak farklı öğrenme ortamları ve eğitsel oyunlarla desteklenen eğitimlerin verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenme ortamlarına çeşitlilik kazandıran eğitsel oyunlar, farklı öğrenme ortamları ve farklı kültürlerin bir araya gelmesi, yabancı dili tüm yönleriyle öğrenebilmek açısından son derece önemlidir. Nitekim bunlar; konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede bir pekiştirici görevi üstlenmektedir (Kupeckova, 2010). Farklı mekanların, eğitim yöntemlerinin ve öğrenme metotlarının kullanılmasının yabancı dil öğrenme sırasında da bilgiyi kalıcı hale getirerek içselleştirmede çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencinin yabancı dil öğrenmedeki başarısını öğretme metotları, sınıf ortamı ve öğretmenle sınırlamanın doğru olmayacağı pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Knight, 2007; Stocklmayer, Rennie & Gilbert, 2010). Yabancı dil eğitiminde öğretmen ve öğrencilerinin kullanacağı okul dışı öğrenme ortamlarının başarıyı artıracığı ifade edilmekte ve bunun nedeni olarak da bu ortamların öğrencinin motivasyonunu ve isteğini etkileyeceği gösterilmektedir. Okul dışı öğrenme alanlarının okul öğrenmeleriyle birleştirilmesi geçmişten günümüze kadar bir ihtiyaç olarak süre gelmektedir. (Stocklmayer vd., 2010). Knight (2007) yaptığı çalışmada “Ders dışı dil öğrenmenin faydalarına bakılacak olursa öğrencinin hedef dile iletişimsel anlamda maruz kalmasını sağlar ve bunu yoğun hedef kültürle birlikte ele aldığımızda ulaşılması istenen tam bilginin üzerinde büyük etkisi vardır. Ders içi dil öğrenim tecrübelerinin tersine ders dışı öğrenim ve iletişim daha işlevseldir ve çoğu zaman doğru fiil kullanımı ya da doğru cümle yapıları gibi dil bilgisi ve anlamlara odaklanmaz. Yine de bu türden durumlarda dile maruz kalma öğrencinin kendi oluşturduğu dile öğrenci biçimsel uygulamalarla değil, iletişimsel kullanımla dilin yeni formlarını edinir yeni formlar dâhil ederek kendisinin yeterliliğini geliştirir” demektedir. Konuşma, dilin anlatım boyutunun bir parçasıdır ve yabancı dil öğreniminde yazmayla birlikte en zor kazanılan becerilerdendir (Sallabaş, 2012).

Bunların dışında, bireyden öğrendiği yabancı dilde konuşulması isteniyorsa öğrencinin çekinip utanmamasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bunun içinde ne kadar çok sosyal ortamlara girilirse, ne kadar ana dili öğrenilmesi hedeflenen dil olan kişiyle konuşulursa öğrenci açısından o kadar faydalı olduğuna değinilmektedir. Bunun da en güzel yolunun okul dışı ortamlar olduğu vurgulanmaktadır. Bu ortamlarda beraber bulunan öğrenciler konuşurlarken farklı kelimeler kullanacaklar, bildiği kelimelerin eş anlamlılarını, deyim ve atasözlerini duyacaklar ve bunların nerede nasıl kullanıldığını doğal ortamda öğreneceklerdir (Demiral & Yavuz, 2016). Bunu gerçekleştirmenin en güzel yollarından biri de kamplardır. Kamplar aracılığıyla doğada yapılan faaliyetlerle, öğrenciler arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirme ve iletişim kurma fırsatı yakalayarak akran ilişkilerini geliştirmekte (Taşkiran, Selçuk & Doğan, 2010), sosyal açıdan farklı deneyimler yaşamakta (Smith, Steel & Gidlow, 2010), grup olarak hareket etmeyi öğrenmekte, bireysel karar alma, sorumluluk üstlenebilme, liderlik, sosyalleşme gibi pek çok psikososyal özelliklerini geliştirebilmektedir (Ardahan ve Yerlisu Lapa, 2011).

Bu çalışmanın amacı,

- ❑ İngilizce öğrenimini gelenekselleşen dil bilgisi ve sözcük ezberleme sıkıcılığından çıkararak; zevkli, eğlenceli; doğa ve bilimsel aktivitelerce zengin, öğrencilerinin günlük eğitim boyunca yabancı dili sürekli kullanabildiği, konuşma becerilerini geliştirebilecekleri eğitim ortamlarında *İngilizce öğretimi* gerçekleştirmek,
- ❑ Uygulanan öğretimin *İngilizce eğitimi* üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır..

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bilimin toplum ile buluşturulup, yaygınlaştırılmasını amaçlayan 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı ile desteklenen projelerde, bilimsel olgular etkileşimli uygulamalar aracılığıyla katılımcılara aktarılmaktadır (TÜBİTAK, 2018). Öğrenci ve öğretmenlerin uygulamalı olarak gerçekleştirdikleri yabancı dil etkinlikleri ile öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişiminin hedeflendiği bu çalışmada deneme modellerinden tek gruplu ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Bu deneysel desende, deneysel çalışma öncesi ve sonrasında, çalışma grubundaki bireylere ölçme araçları uygulanarak, deneysel uygulamanın grup üzerindeki etkileri belirlenmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012)..

Çalışma grubu

Dili Doğada Yaşıyorum başlıklı projenin katılımcıları, Samsun'da iki farklı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yanı sıra Çekya, İtalya ve Romanya'dan birer ortaokulda 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören toplam 77 öğrencidir. Öğrencilerin ülke, cinsiyet ve sınıf seviyesi bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara ait bilgiler

Ülke	Cinsiyet	f	%	Sınıf	f	%	Toplam f	Toplam %
Çekya	Kız	5	55.5	6	7	70	9	11.68
	Erkek	4	44	7	3	30		
İtalya	Kız	5	55.5	6	1	11.2	9	11.68
	Erkek	4	44	7	8	88.8		
Romanya	Kız	10	58.8	6	9	52.9	17	22.07
	Erkek	7	41.2	7	8	47.1		
Türkiye	Kız	21	50	6	21	50	42	54.54
	Erkek	21	50	7	21	50		

Proje uygulaması başlamadan önce ülkemizden ve diğer ülkelerden 40'ar öğrencinin projeye katılması planlanmıştır. Ancak, kendi imkanları ile gelip konaklayacak diğer katılımcı ülke öğrencilerinden beş öğrenciden biri ayağını kırdığı, diğer dört öğrenci de özel nedenlerinden dolayı gelemeceklerini uygulamaya birkaç gün kala belirttikleri için yedek listede yer alan iki Türk öğrenci daha projeye dahil edilmiştir.

Türkiye'den projeye dâhil olacak öğrenciler belirlenirken;

1. İngilizce, Fen Bilimleri ve Bilişim teknolojileri derslerinde yapılan deneme sınav sonuçları,
2. İngilizce ve dil öğrenmeye olan olumlu tutumları,

3. Sınıf öğretmeni, rehber öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri,
4. Drama, İngilizce, robotik kodlama gibi katıldıkları sosyal etkinlikler,
5. Sosyal etkinliklerdeki grup çalışmalarına olan istekleri ve devam durumları,
6. Ekonomik destek ihtiyacı olma durumu gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur.

Katılımcıların seçimi, ön değerlendirme tamamlandıktan sonra proje ekibinde yer alan İngilizce öğretmenlerinden oluşan komisyonun yaptığı İngilizce mülakat ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yürütülen araştırmada uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olmak üzere; öğrencilerin İngilizce akademik başarılarında meydana gelen değişimi tespit etmek için, proje kapsamında geliştirilen, KR 20 güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak belirlenen English Level Up testi (ELuT), öğrencilerin kelime bilgilerinde değişim olup olmadığını belirlemek için de Kelime testi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerinde bir gelişme olup olmadığını tespit edebilmek için 5 dakikalık video kaydı alınarak bu kayıtlar değerlendirilmiştir. Bunların dışında Gömleksiz 'in (2003) geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmış olduğu İngilizce Duyuşsal Tutum Ölçeği ile öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında uygulama sonrasında bir değişiklik olup olmadığı ortaya konmuştur..

Veri Toplama Süreci

Öğrencilerin doğada yabancı dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak için 5 uzman, 16 öğretmen ve 6 rehberin görev aldığı bu projede otuz beş etkinlik geliştirilmiş, etkinlikler on günlük eğitim sürecinde uygulanmıştır. Proje sürecinde uygulanan etkinliklere ait bilgiler *Tablo 2'*de yer almaktadır.

Tablo 2.

On günlük eğitim sürecinde uygulanan etkinliklere ait bilgiler

Etkinlik No	Etkinlik Türü	Etkinlik Adı	Deneysel uygulamalar		İşbirlikli grup çalışmaları	Mobil uygulamalar	Oyun tabanlı uygulamalar	Saha çalışmaları	Spor etkinlikleri
			Gözlem	Hesaplamalı bilim uygulamaları					
			İçeriği oyunlar yoluyla kazandırılan etkinlikler	İçeriği sanatsal faaliyetlerle kazandırılan etkinlikler					
1	Öğretim	Öğren, Eğlen , Beslen	√	√	√				
2	Programına göre	Yaparak Öğreniyorum	√	√	√		√		
3	hazırlanan	Gezegeni Korum	√	√	√				
4	İngilizce	Adam Olacak Çocuk	√	√	√			√	
5	Eğitim	Konuşamayan Dostlarımız	√	√	√		√		
6	etkinlikleri	Limon Temalı Parti	√	√	√		√		
7		Oyunlarım Beni Anlatır	√	√	√			√	

Etkinlik No	Etkinlik Türü	Etkinlik Adı	DeneySEL uygulamalar		İçerdiği oyunlar yoluyla kazandırılan etkinlikler	İçerdiği sanatsal faaliyetlerle kazandırılan etkinlikler	İşbirlikli grup çalışmaları	Mobil uygulamalar	Oyun tabanlı uygulamalar	Saha çalışmaları	Spor etkinlikleri
			Gözlem	HesaplamaLI bilim uygulamaları							
8		Daily Routines					✓	✓			
9		Doğadaki İpuçları	✓							✓	✓
10		Pedalın Gücü	✓				✓				
11	Doğa ve Sportif Etkinlikler	Koru'yu Koruyorum	✓							✓	✓
12		Go Go Golf	✓		✓		✓			✓	
13		Gez Deltayı Gör Dünyayı	✓		✓		✓			✓	
14		Kanyonu Boyuyorum	✓				✓			✓	
15		Yanyana Nebiyan'a	✓			✓					
16		Doğayla Öğreniyorum			✓		✓				
17		Gelin Tanısalım*									
18		Selamlaşma			✓						✓
19		Ev Sahibi Kiracı									✓
20	Isınma - Grup Dinamiğini Artırıcı Etkinlikler	Meyve Sepeti			✓						✓
21		Parmak Şıklatma			✓						✓
22		Sayı Oyunu			✓						✓
23		Siz Biz			✓						✓
24		Yürüyerek Isınma									✓
25		Ayna Ayna							✓		✓
26		Doğadan Ayrılırken**	✓		✓	✓		✓			
27		Ayrılısam da Ağacım Var**				✓				✓	
28		Geri Dönüşüm Makinesi Tasarlama				✓	✓				
29		Turna Kuşları ile Ağaç Süsleme				✓	✓				
30		Hadi Bana Yol Göster		✓			✓	✓			
31	İnteraktif Etkinlikler	Çalan da Çalınan da Ben				✓	✓				
32		Ebru Yapıyorum Mutlu Oluyorum	✓		✓						
33		Arkeolojik Yolculuk								✓	
34		Sabun Köpüğü Deneyi	✓				✓				✓
35		Mangala Yapıp, Öğreniyorum					✓				

*Projenin 1.günü uygulanmıştır. **Projenin 10.günü uygulanmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi geliştirilen etkinlikler ağırlıklı olarak işbirlikli grup çalışmaları, oyunlar, gözlem ve spor etkinlikleri kategorilerine girmektedir. Bu yöntemlerin tercih edilmesinin sebebi katılımcıların doğada gözlem yaparak ve eğlenerek yabancı dil becerilerini geliştirmelerinin hedeflenmesidir.

Proje uygulama sürecinde birinci ve son gün, veri araçları bölümünde açıklanan ölçekler katılımcılara ön test ve son test olarak uygulanarak projenin katılımcıların yabancı dil becerileri ve İngilizceye yönelik tutumları üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılmıştır.

Projenin ikinci gününden dokuzuncu gününe kadar *Tablo 2'*de özellikleri belirtilen etkinlikler şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

- ✓ Güne başlangıç etkinlikleri kahvaltı sonrası uygulanarak, katılımcıların güne daha aktif başlamaları sağlanmıştır. 2 eğitimci ve 2 rehber bu etkinliklerde görev almış ve tüm katılımcılar bir aradayken etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
- ✓ Güne başlangıç etkinliklerinden sonra ünite bazlı etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler 6- 7. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan *animals, daily routines, food and drinks, having a party, hobbies, jobs, saving the planet, sports and games* ünitelerini kapsamaktadır. Öğle yemeğine kadar uygulanan bu etkinlikler eşit sayıda Türk ve yabancı öğrenciden oluşan 8 ayrı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Her gün bir ünite üzerinde çalışılmıştır.
- ✓ Öğle yemeği sonrası gezi, gözlem ve interaktif çalışmalar düzenlenmiştir. Samsun'da yer alan Atakum Sahili, Kızılırmak Deltası, Batıpark, Çakırlar Korusu, Golf Sahası, Miliç Sahili, Nebiyan Yaylası, Vezirköprü kanyonu gibi doğal ve sportif etkinlik alanlarında, İngilizce uygulamalı mekân dışı etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
- ✓ Akşam yemeği sonrası ise 8 farklı alanda açılan (Arkeoloji, Bilim, Kodlama, Müzik, Resim, STEM, Tasarım, Zekâ Oyunları) bilim ve sanat içerikli İngilizce interaktif etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler sabah İngilizce etkinliklerine katılan gruplar şeklinde yürütülmüştür.

Uygulama süreci şematik olarak Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Uygulama Süreci Aşamaları

Verilerin Analizi

Katılımcıların İngilizce konuşma ve anlama becerilerinin değişimini tespit etmek amacıyla katılımcıların tamamına English Level Up testi (ELuT) ile Kelime testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Projenin ana hedef kitlesi Samsun'dan katılan öğrenciler olduğu için grup sorumlusu eğitimciler, bu öğrencilerle projenin birinci ve son günü maksimum 5 dk süresince sohbet etmiş, bu süreç video kaydına alınarak değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Yine İngilizce Duyuşsal Tutum

Ölçeği sadece Samsun'dan katılan öğrencilere uygulanmıştır. Bu veri kaynaklarının analizi sürecinde yapılan işlemler şu şekildedir:

English Level up Testi (ELuT):

Proje katılımcılarının proje öncesi ELuT'dan aldıkları puanlar ile proje sonrası tekrar uygulanan ELuT'dan aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS 17 paket programı kullanılarak bağımlı gruplar için t testi ile sınanmıştır. Öncelikle ön test-son test fark puanlarının normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov değeri kontrol edildiğinde dağılımın normal olduğu ($p>0.05$) belirlendiği için analize bağımlı grup t testi ile devam edilmiştir.

Ayrıca dil eğitim programının ELuT puanları üzerinde sınıf seviyesi, cinsiyet ve ülke değişkenine bağlı olarak etki edip etmediği de normallik testinden elde edilen sonuçlara göre farklı istatistiki yöntemlerle sınanmıştır.

Kelime Testi:

Katılımcılardan uygulama süresince üzerinde çalışılan sekiz ünite (*animals, daily routines, food and drinks, having a party, hobbies, jobs, saving the planet, sports and games*) hakkında bildikleri kelimeleri kelime testi kağıdına uygulama öncesi ve sonrası sıralamaları istenmiştir. Elde edilen veriler MS Excel programına girilerek, her ünite için ayrı ayrı ve sekiz ünite için toplam yazılan kelime sayısı program aracılığıyla hesaplanmış ve her ünite için ortalama kelime sayısındaki değişimi gösteren grafik elde edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrası katılımcıların toplamda bildikleri kelime sayılarında anlamlı bir değişim olup olmadığı da veriler normal dağılmadığı için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile sınanmıştır.

Konuşma Becerisini Ölçmeye Yönelik Video Kaydı:

Uygulamanın ilk günü ve onuncu günü grup sorumlusu öğretmen, grubundaki Türk katılımcı ile maksimum 5 dk süresince konuşmuş ve bu konuşmanın video kaydı alınmıştır. Uygulama sonrasında 2 İngilizce öğretmeni birbirinden bağımsız olarak kırk iki öğrencinin video kaydını (uygulama öncesi-uygulama sonrası) izlemiştir. Hazırlanan rubrik ile gramer (grammar), telaffuz (pronunciation), kelime sayısı (vocabulary), akıcı konuşma (fluency) ve anlama düzeyi (comprehension) olmak üzere 5 alanda katılımcının konuşma becerisi puanlarını belirlemiştir. Kırk iki öğrenci için iki öğretmenin verdiği puanların aritmetik ortalaması alınarak katılımcıların hem konuşma becerisi ön test hem de son test puanları elde edilmiştir. Konuşma puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS 17 programı kullanılarak bağımlı gruplar için t testi ile sınanmıştır.

İngilizce Duyuşsal Tutum Ölçeği:

Proje katılımcılarının proje öncesi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ile proje sonrası tekrar uygulanan ölçekten aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı da SPSS 17 paket programı kullanılarak bağımlı gruplar için t testi ile sınanmıştır.

BULGULAR

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı ile desteklenen Dili Doğada Yaşıyorum projesi kapsamında Samsun'da iki ortaokulda eğitim gören 42 ortaokul öğrencisi ile onların konuşma pratiği yapmaları, yabancı dili zorunlu şekilde konuşmalarını sağlamak için projenin bir parçası olan Çekya, İtalya ve Romanya'dan katılan 35 öğrenciden elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

English Level Up testinden (ELuT) Elde Edilen Bulgular:

Katılımcı öğrencilerin English levelup testinden aldıkları ön test-son test puanları normal dağılıma sahip olduğu için ön test- son test puanları bağımlı grup t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular **Tablo 3'**de yer almaktadır.

Tablo 3.

Katılımcıların ELuT ön test ve son test ortalama puanlarının bağımlı grup t-testi sonuçları

Ölçüm	N	X̄	S	sd	t	p
Ön test	77	20.17	3.65053	76	-2.508	0.014
Son test	77	21.06	3.37303			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların ELuT ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir ($t(76) = -2.508$ $p < .05$). Katılımcıların uygulama öncesi ELuT ortalaması $X = 20.17$ iken, uygulama sonrası ortalamasının $X = 21.06$ 'ya yükseldiği gözlenmektedir.

Katılımcıların ELuT puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları belirlenmiştir ($p < 0.05$). Bu nedenle ELuT puanlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanmış, elde edilen veriler **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**'de sunulmuştur.

Tablo 4.

ELuT Ön test-Son test Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Kız	40	38.20	1528.00	708.00	.743
	Erkek	37	39.86	1475.00		
Son test	Kız	40	37.12	1485.00	685.00	.441
	Erkek	37	41.03	1518.00		

Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı., ELuT ön test ve son test puanları açısından incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında hem ön test ($U = 708.00$, $p < 0.05$) hem de son test ($U = 685.00$, $p < 0.05$) puanları için istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Bu durum ELuT puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayan çalışma grubunun uygulama sürecine dahil olduğunu, uygulama sonunda da bu durumun devam ettiğini ortaya koymaktadır. Yine de testlerin ortalama puanlarına bakıldığında ($Kız - \bar{x}_{ön\ test} = 20.10$, $Kız - \bar{x}_{son\ test} = 20.58$; $Erkek - \bar{x}_{ön\ test} = 20.24$, $Erkek - \bar{x}_{son\ test} = 21.59$) kızların son test-ön test farkının 0.14, erkeklerin son test-ön test farkının 1.01 olduğu gözlenmektedir. Bu veri, projede gerçekleştirilen etkinliklerin, erkek öğrencilerin öğrenmelerinde biraz daha fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ELuT puanlarının sınıf seviyesi açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları belirlenmiştir ($p < 0.05$). Bu nedenle ELuT puanlarının sınıf seviyesi açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney-U Testi uygulanarak elde edilen sonuçlar **Tablo 5'**de sunulmuştur.

Tablo 5.

ELuT Ön test-Son test Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçüm	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	6.sınıf	39	44.24	1725.50	536.50	.036
	7.sınıf	38	33.62	1277.50		
Son test	6.sınıf	39	40.73	1588.50	673.50	.488
	7.sınıf	37	37.22	1414.50		

Tablo 5 incelendiğinde uygulama başlangıcında 6. ve 7. sınıf katılımcılarına uygulanan ELuT ön test puanları arasında 6. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=535.60$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında 6.sınıf öğrencilerinin ön test puanları, 7.sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Uygulama tamamlandıktan sonra uygulanan ELuT son test puanları açısından **Tablo 5** incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=673.50$, $p>0.05$).Proje başlangıcında 6. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}_{\text{ön test}}=21.03$, $\bar{x}_{\text{son test}}=21.46$), 7. sınıf öğrencilerinden ($\bar{x}_{\text{ön test}}=19.29$, $\bar{x}_{\text{son test}}=20.66$) daha yüksek ortalama puana sahip olmasına rağmen uygulama sonunda hem puanlar arasında anlamlı farklılık olmaması hem de her iki sınıf seviyesinde ortalama puanın artmış olması sonucu, projede yer alan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ELuT puanlarının ülkeler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu nedenle ELuT puanlarının ülkeler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış, sonuçlar **Tablo 6**'da sunulmuştur.

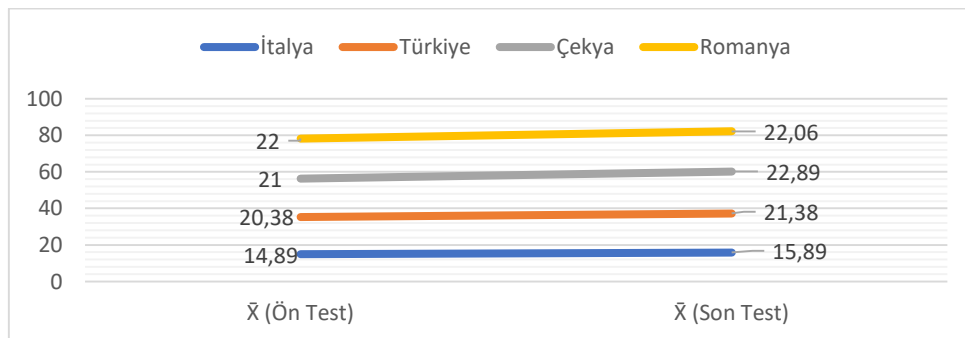
Tablo 6.

ELuT Ön test-Son test Puanlarının Katılımcıların Ülkelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçüm	Ülke	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Ön Test	Türkiye	42	38.71	17.82	.000	Romanya ve İtalya Çekya ve İtalya Türkiye ve İtalya
	Çekya	9	44.89			
	Romanya	17	50.53			
	İtalya	9	12.67			
Son Test	Türkiye	42	39.82	20.91	.000	Çekya ve İtalya Romanya ve İtalya Türkiye ve İtalya
	Çekya	9	55.00			
	Romanya	17	43.85			
	İtalya	9	10.00			

Tablo 6'ya göre katılımcıların ülkelere göre hem ön test [$\chi^2 (3) = 17.82, p< 0.05$] hem de son test [$\chi^2 (3) = 20.91, p< 0.05$] puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Her iki testte de İtalya katılımcıları ile diğer ülke katılımcıları arasında anlamlı farklılık olduğu dikkat çekmektedir. ELuT ön test sıra ortalamaları dikkate alındığında ülkelerin Romanya, Çekya, Türkiye, İtalya şeklinde sıralandığı, son test dikkate alındığında sıralamanın Çekya, Romanya, Türkiye ve İtalya şeklinde olduğu gözlenmektedir.

Ülkelerin ön test ve son test puan ortalamaları ayrıntılı şekilde araştırıldığında *Şekil 2*'de görülen grafik elde edilmiştir.

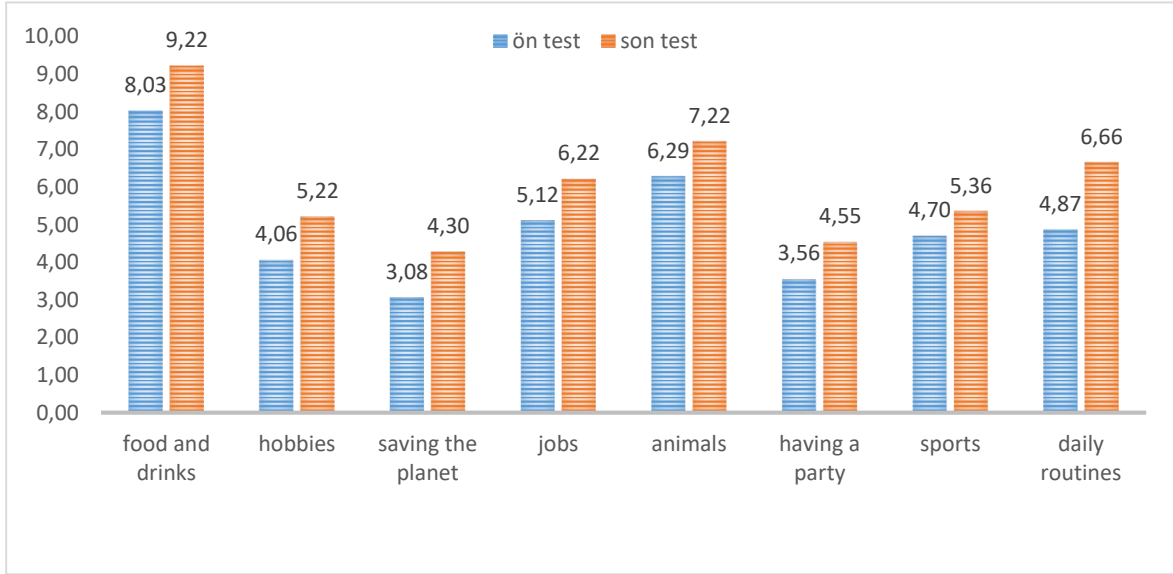


Şekil 2. Ülkelerin ön test ve son test ortalamaları

Şekil 2 incelendiğinde son test-ön test puanları arasında çok yüksek düzeyde artış olmamakla birlikte, test ortalama puanını en fazla artıran grubun Çekya, daha sonra Türkiye ve İtalya, en az artıran grubun da Romanya olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç projenin Çekya başta olmak üzere, Türk ve İtalyan katılımcıların İngilizce başarılarının Romanyalı katılımcılardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Kelime Testinden Elde Edilen Bulgular:

Katılımcılardan uygulama öncesi ve sonrasında, uygulama süresince üzerinde çalışılan sekiz ünite için bildikleri kelimeleri kelime testi kâğıdına sıralamaları istenmiş, verilerden elde edilen grafik Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Katılımcıların üniteler bazında yazdıkları kelime sayılarındaki değişimi gösteren grafik

Şekil 3 incelendiğinde, uygulama başlangıcında öğrencilerin bildikleri kelime sayılarına göre ünitelerin *food and drinks*, *animals*, *jobs*, *daily routines*, *sports*, *hobbies*, *having a party* ve *saving the planet* şeklinde sıralandığı gözlenmektedir. Uygulama sonrasında ise sıralamanın *food and drinks*, *animals*, *daily routines*, *jobs*, *sports*, *hobbies*, *having a party* ve *saving the planet* şeklinde olduğu gözlenmektedir. Bu verilere göre katılımcıların günlük yaşantılarında en sık kullandıkları kelimeleri daha kolay hatırladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Yine Şekil 3’de uygulama sonunda üniteler açısından uygulama öncesine göre katılımcıların kelime bilgilerindeki değişim kıyaslandığında değişimin sırasıyla *daily routines* (1.79), *saving the planet* (1.22), *food and drinks* (1.19), *hobbies* (1.16), *jobs* (1.10), *having a party* (0.99), *animals* (0.93) ve *sports* (0.66) şeklinde olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum on gün süresince uygulanan programın öğrencilerin kelime bilgilerinde ne düzeyde etkili olduğunu görmek açısından önemlidir. Bundan sonraki süreçte program yeniden uygulandığı takdirde bu durumun dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrencilerin uygulama başlangıcı ve uygulama sonunda sekiz ünite açısından toplamda bildikleri kelime sayılarının değişimi açısından anlamlı bir değişim olup olmadığını ortaya koymak için verilere öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları belirlenmiştir ($p < 0.05$). Uygulama öncesi ve sonrası kelime sayılarındaki değişimin anlamlı düzeyde olup olmadığını tespit etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar **Tablo 7**’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Katılımcıların Kelime Bilgisi Testi Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	22	26.30	578.50	-4.360	.000
Pozitif Sıra	52	42.24	2196.50		
Eşit	3				

Tablo 7 de elde edilen sonuçlar, uygulama katılımcılarının kelime bilgisi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($Z=-4.36$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulamanın katılımcıların kelime bilgilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşma Becerisini Ölçmeye Yönelik Video Kaydından Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların İngilizce konuşma becerilerinin uygulanan programa bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek üzere, uygulama öncesi ve sonrası gerçekleştirilen video kayıtlarından elde edilen katılımcı puanları veri kaynağını oluşturmuştur. SPSS 17 programı ile verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) tespit edildiği için verilerin analizine bağımlı gruplar için t-testi ile devam edilmiş, analiz sonucunda elde edilen veriler **Tablo 8'** de sunulmuştur.

Tablo 8.

Video Kayıtlarından Elde Edilen Ön Test-Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X̄	S	sd	t	p
Ön test	42	75.06	10.86	41	-10.63	.000
Son test	42	87.92	7.49			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların on günlük dil eğitim programı sonrasında konuşma becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir ($t(41)=-10.63$, $p<0.05$). Katılımcıların uygulama öncesi konuşma becerisi puan ortalaması 75.06 olmasına rağmen, eğitim programı sonrasında ortalamasının 87.92'ye yükseldiği gözlenmektedir. Bu bulgu eğitim programının katılımcıların konuşma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

İngilizce Duyuşsal Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular:

Uygulama sürecinde sadece Türk katılımcılara uygulanan İngilizce Duyuşsal tutum ölçeği için katılımcıların proje öncesi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ile proje sonrası tekrar uygulanan ölçekten aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testinden yararlanılmış, verilerin normal dağıldıkları tespit edildikten sonra analiz işlemi bağımlı gruplar için t testi ile tamamlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler **Tablo 9'** da sunulmuştur.

Tablo 9.

İngilizce Duyuşsal Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X̄	S	sd	t	p
Ön test	42	195.79	21.67	41	-4.767	.000
Son test	42	205.55	18.25			

Tablo 9 incelendiğinde proje katılımcılarının uygulama sonrasında İngilizce duyuşsal tutum ölçeği puanlarında anlamlı artış olduğu gözlenmektedir ($t(41)=-4.76$, $p<.05$). Katılımcıların uygulama başlangıcında $X̄=195.79$ olan İngilizce Duyuşsal tutum ölçeği puanının, proje uygulaması sonrasında $X̄=205.55$ 'e yükseldiği dikkat çekmektedir. Bu bulgu, on gün süresince gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcıların İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir.

Projenin katılımcıların İngilizce Duyuşsal Tutum ölçeği puanı üzerindeki etkisinin cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği de bağımsız örneklem için t testi ile sınanmış ve **Tablo 10'** da ki verilerle ulaşılmıştır.

Tablo 10.

İngilizce Duyuşsal Tutum Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Ön test	Kız	21	200.57	20.346	40	1.451	.155
	Erkek	21	191.00	22.370			
Son test	Kız	21	206.52	20.697	40	.343	.733
	Erkek	21	204.57	15.886			

Tablo 10'a göre katılımcıların İngilizceye yönelik ön test ($t(40)=1.451, p>.05$) ve son test ($t(40)=.343, p>.05$) tutum puanları için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum, proje katılımcılarının cinsiyet farkı olmaksızın projeye gönüllü katılıyor olmaları ile açıklanabilir. Uygulama sonrasında katılımcıların İngilizce tutum puanlarında cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık olmaması projenin her iki cinsiyetten katılımcılara hitap ettiğini ortaya koymaktadır. Yine de testlerin ortalama puanlarına bakıldığında ($Kız-\bar{x}_{ön\ test}=200.57$, $Kız-\bar{x}_{son\ test}=206.52$; $Erkek-\bar{x}_{ön\ test}=191.00$, $Erkek-\bar{x}_{son\ test}=204.57$) kızların son test-ön test farkının 5.95, erkeklerin son test-ön test farkının 13.57 olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu proje etkinliklerinin, erkek öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik tutum puanlarının artmasında kız öğrencilere göre daha fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenen Dili Doğada Yaşıyorum Projesi ile katılımcıların İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üç farklı ülkeden gelen 35 yabancı öğrencinin dahil olduğu, işbirlikli öğrenme ve eğitsel oyunları içeren sınıf dışı aktivitelerle İngilizce eğitimi yanında, farklı doğa gezileri ile sportif ve sanatsal etkinlikler kullanılarak bu amaca ulaşılmaya çalışılmıştır. Ülkemizde İngilizce öğreniminde en büyük sorunlardan biri İngilizce eğitimi alan bireylerin, bireysel ya da eğitim uygulamalarına bağlı olarak İngilizce konuşma düzeyinin düşük olmasıdır. Bu proje çalışması ile katılımcılar, on gün süresince zorunlu olarak İngilizce konuşmak zorunda kaldıkları sınıf dışı eğitim ortamlarında birçok farklı yöntem ve tekniği içeren etkinliklere katılmıştır. Katılımcılar Samsun'un farklı doğal alanlarını görme şansı yakalarken, çevresel farkındalık kazanabilecekleri etkinlikler, sportif ve sanatsal etkinliklerde de İngilizce konuşarak katılmıştır.

Literatür incelendiğinde, İngilizce eğitimi konusunda tek bir yöntemin İngilizce kelime bilgi düzeyi, İngilizce başarıları ya da İngilizce öğrenimine yönelik tutum üzerindeki etkilerinin belirlendiği çalışmalara ulaşılmışken, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen bu kadar kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu açıdan bu çalışma ile elde edilen sonuçların alandaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada katılımcılara İngilizce seviye testi (ELuT), Kelime bilgi testi, İngilizce duuşsal tutum ölçeği uygulama başlangıcında ve uygulama tamamlandıktan sonra uygulanmış ve elde edilen veriler uygun istatistikî tekniklerle değerlendirilmiştir. Ayrıca katılımcıların İngilizce konuşma becerilerinde bir değişim olup olmadığını tespit edebilmek için de uygulama başlamadan ve uygulama tamamlandıktan sonra 5 dakikalık diyalog 'un video çekimleri yapılarak, konuşma becerilerindeki değişim düzeyi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Her ölçme aracından elde edilen sonuçlar bu bölümde ayrı ayrı verilerek, literatürdeki çalışmalarla karşılaştırması yapılmıştır.

Katılımcılara uygulanan İngilizce seviye testinden elde edilen verilerle;

1. Katılımcıların ELuT ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu yani projenin katılımcıların İngilizce başarı seviyelerinin yükselmesinde etkili olduğu ((t (76)= -2.508 p<.05),
2. Cinsiyet açısından katılımcıların İngilizce başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı (U=685.00, p<0.05),
3. Uygulama başlangıcında 6. ve 7.sınıf katılımcılarına uygulanan ELuT ön test puanları arasında 6. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olmasına karşın (U=535.60, p<0.05), uygulama tamamlandıktan sonra uygulanan ELuT son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (U=673.50, p>0.05), buna bağlı olarak da projede yer alan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde oldukça etkili olduğu,
4. Katılımcıların ülkelere göre hem ön test [$\chi^2 (3) = 17.82, p < 0.05$] hem de son test [$\chi^2 (3) = 20.91, p < 0.05$] puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, Her iki testte de bu farklılığın İtalya katılımcıları ile diğer ülke katılımcıları arasında olduğu,
5. ELuT ön test sıra ortalamaları dikkate alındığında ülkelerin Romanya, Çekya, Türkiye, İtalya şeklinde sıralandığı, son test dikkate alındığında da sıralamanın Çekya, Romanya, Türkiye ve İtalya şeklinde olduğu,
6. Ülkeler arasında test ortalama puanını en fazla artıran grubun Çekya, daha sonra Türkiye ve İtalya, en son sırada ise Romanya olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köylüoğlu (2010) "Using drama in teaching English for young learners" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında drama yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu, drama yönteminin öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Mubaslat (2012) eğitsel oyunların yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada eğitsel oyun uygulanan deney grubunun yabancı dil öğrenme başarı düzeyinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuç Köylüoğlu (2010) ve Mubaslat (2012)'in elde ettiği sonuçlar ile paraleldir. Stakanova ve Tolstikhina (2014) genç yabancı dil öğrenen bireylere yabancı dil öğretiminde, rol oyunları, iletişim yöntemleri ve toplam fiziksel katılım olmak üzere üç temel ilkeye dikkat edilmesi gerektiğini belirtirken, ayrıca eğitsel oyunların okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi birçok beceri gelişmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada uygulanan yöntem ve teknikler araştırmacıların belirttikleri ilkelerle uyumlu olmasından dolayı katılımcıların İngilizce başarı seviyelerinin artmasında etkili olmuştur.

Uygulanan İngilizce kelime testinden elde edilen verilerle;

1. Uygulama başlangıcında öğrencilerin bildikleri kelime sayılarına göre ünitelerin *food and drinks, animals, jobs, daily routines, sports, hobbies, having a party* ve *saving the planet* şeklinde sıralandığı, uygulama sonrasında ise sıralamada sadece *daily routines* ile *jobs* ünitelerinin farklı gruplarda gruplandırıldığı
2. Uygulama sonunda üniteler açısından uygulama öncesine göre katılımcıların kelime bilgilerindeki değişim kıyaslandığında değişimin *daily routines* (1.79), *saving the planet* (1.22), *food and drinks* (1.19), *hobbies* (1.16), *jobs* (1.10), *having a party* (0.99), *animals* (0.93) ve *sports* (0.66) şeklinde olduğu,
3. Katılımcıların kelime bilgisi testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu (Z=-4.36, p<.05), fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatürde yabancı dilde kelime öğretimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Chou (2012), Dervişoğulları (2008), Gülsoy (2013), Kalaycıoğlu (2011), Işık ve Semerci (2016), Lin (2014) ve Taheri (2014) gibi araştırmacıların eğitsel oyunları yabancı dil eğitiminde kullandıkları ve eğitsel oyunların kelime düzeyi gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaştıkları belirlenmiştir. Araştırmacıların elde ettiği sonuçlar, bu çalışmada elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Konuşma beceri testinden elde edilen verilerle;

1. Katılımcıların uygulama sonrasında İngilizce konuşma becerisi puanlarında anlamlı bir artış ($t(41)=-10,63$, $p<.05$) olduğu, bu sonuca göre de gerçekleştirilen projenin, katılımcıların İngilizce konuşma becerileri üzerinde önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Aktif öğretim yöntemlerinden dramanın İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştıran Berktekin (1992) ve Köylüoğlu (2010) ile eğitsel oyun, drama, quiz show gibi aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştıran Saday (2007) çalışmaları sonucunda, araştırma sürecinde uygulanan aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Belirtilen sonuçlar, bu projede elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

İngilizce Duyuşsal tutum ölçeğinden elde edilen verilerle;

1. Katılımcıların uygulama sonrasında İngilizce duyuşsal tutum ölçeği puanlarında anlamlı bir artış ($t(41)=-4,76$, $p<.05$) olduğu, bu sonuca bağlı olarak da on gün süresince gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcıların İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde önemli etkisi olduğu
2. İngilizceye yönelik ön test ($t(40)=1,451$, $p>.05$) ve son test ($t(40)=-,343$, $p>.05$) tutum puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, yani programın cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm katılımcılara hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoslu (2005) ve Bağçeci (2004) öğrencilerin cinsiyetlerinin, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilediğini, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergilediklerini belirlemesine rağmen, çalışmada İngilizce'ye yönelik tutum puanlarının arttığı ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama tutum puanları kıyaslandığında ise Aydoslu (2005) ve Bağçeci (2004)'nin ortaya koyduğu sonuçtan farklı olarak erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çimen (2011), Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), Mamun, Rahman, Rahman ve Hossain (2012) ile Tok (2010) ise çalışmalarında öğrencilerin tutum puanlarının arttığını ve İngilizceye yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Araştırmacıların elde ettikleri sonuçlar, çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçla bu açıdan benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmacılar bu çalışmada belirlenen sonucun aksine çalışmalarında kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öneriler

1. Yürütülen proje katılımcıların İngilizce düzeylerini artmasında etkili olduğu için, proje sürecinde uygulanan etkinliklere benzer etkinliklerle okullarda İngilizce eğitimi verilmesinin İngilizce eğitimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu durum, ülkemizde sadece konuşulanı anlayan bireylerin değil, aynı zamanda da pratik şekilde konuşabilen bireylerin artmasına katkı sağlayacaktır.
2. Benzer bir yabancı dil eğitimi projesi gerçekleştirilmek istendiğinde bu projenin geliştirilmesi gereken noktalarına dikkat edilmelidir.

3. Proje planlama sürecinde her ne kadar yabancı ülkelerde öğrenci seçimi yapılırken hassas olunması istenmiş olsa da proje sonucunda her ülkenin aynı hassasiyeti göstermediği gözlenmiştir. Bundan sonraki yıllarda farklı yabancı ülkelere öğrenciler projeye dahil edilirken, ülkelerin hassas davranması için gerekli tedbirlerin alınması önerilmektedir.
4. Proje sürecinin ilk iki gününde katılımcılar kendi ülkelerindeki arkadaşlarıyla her buldukları fırsatta bir arada olma eğiliminde olmuştur. Planlanıp uygulanan buz kırıcı etkinlikler, bir Türk öğrenci ile bir yabancı öğrencinin eşleştirilmesi, etkinlikler dışındaki süreçte ekip olarak hareket etmeleri gerektiği bilgisinin verilmesi, aynı odayı paylaşıyor olmaları, her gruptan bir İngilizce öğretmenin sorumlu olması, gruplar oluşturulurken her ülkeden eşit sayıda öğrenci olacak şekilde planlama yapılması gibi faktörler üçüncü günden itibaren katılımcıların birbirleriyle daha fazla kaynaşmasına katkı sağlamıştır. Benzer çalışma yapacak kişilerin bu noktalara özen göstermeleri çalışmalarından daha çok verim almalarını sağlayacaktır.
5. 11-13 yaş aralığında olan katılımcıların birçoğu ilk kez ebeveyninden ayrı on gün geçirmiştir. Proje başlangıcından önce Türk öğrenciler ve velileri ile toplantı yapılarak velilerden, katılımcıların bu sürece daha kolay uyum sağlayabilmeleri için mümkün olduğunca sadece akşam etkinlikler bittikten sonra cep telefonları ile arayabilecekleri, ayrıca bir zorunluluk olmadığı müddetçe öğrencilerle yüzyüze görüşmeye gelmemeleri istenmiştir. Proje sürecinde Psikolojik danışman ve gruptan sorumlu eğitmen, ebeveynini özleyen katılımcı ile konuşup, onu rahatlatarak sürece daha kısa ürede uyum sağlamanın kolaylaştırıcı olmuştur. Çalışmada Psikolojik danışman bulunması bu açıdan önemlidir.

KAYNAKLAR

- Ardahan, F. ve Yerlisu Lapa, Y. (2011). Açık alan rekreasyonu: bisiklet kullanıcıları ve yürüyüşçülerin doğa sporu yapma nedenleri ve elde ettikleri faydalar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1327- 1341.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6- 9 Temmuz. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya
- Balkan Kıyıcı, F. & Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: rüzgâr santraline teknik gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 225-243.
- Berktekin, G.(1992) *Application of drama techniques (role play and games) in English language teaching syllabus at pre- intermediate level*. Unpublished master thesis. Çukurova University, Adana.
- Chou, M. (2012). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs and stories. *Education*, 3- 13, 43(3), 284- 297.
- Chusanachoti, R. (2009). Efl learning through language activities outside the classroom: a case study of English education students in Thailand. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University, Michigan.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak
- Demiral, H. & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7 (13), 129-146.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Diana, N. P. R. (2010). The advantages and disadvantages of using games in teaching vocabulary to the third graders of top school elementary school. Final project report, Sebelas Maret University, Surakarta.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-112.
- Ertaş, H., İlhan Şen., A. & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research In education* (8th ed.). New York McGraw Hill.
- Gao, x. (2009). The 'English Corner' as an out-of class learning activity. *ELT Journal*. 63(1), 60-67. Doi:10.1093/elt/ccn013.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing student centered courses*. Oxford, UK: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-226.
- Gülsoy, T. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde
- Işık, İ. & Semerci, N. (2016). İlkokul 3. sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların akademik başarıya etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 787-804
- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year- old children's English vocabulary performance: an experimental investigation*. Unpublished master thesis. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Knight, L. T., (2007). *Beyond the classroom walls: a study of out of class English use by adult community college ESL students* Unpublished master thesis. Portland State University, Portland, Oregon.
- Kocatürk, C. (2011). *Learners' perceptions of self-access language learning and promotion of autonomy through the self-access center in METU NCC SFL*. Unpublished master thesis. European University of Lefke, Lefke
- Köksal, D. & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. Kılınç, A. ve Şahin, A. (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (2. baskı) içinde (s.49-64). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Köylüoğlu, N. (2010). *Using drama in teaching English for young learners*. Unpublished master thesis. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kupeckova, L. (2010). *Game-like activities*. Unpublished master thesis. Masaryk University Faculty of Education Department of English Language and Literature, Brno.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 89- 90.
- Lin, H. (2015). Effectiveness of interactivity in a web-based simulation game on foreign language vocabulary learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 182 (2015), 313- 317.
- Mamun, A., Rahman, M., Rahman, R. M. & Hossain, A. (2012). Students' attitudes towards English: the case of life science school of Khulna University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 3 (1), 200-209.
- Memduhoğlu, H.B. & Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.

- Mubaslat, M. M. (2012). The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage *Files Eric*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(3), 2199-2218.
- Smith, E. F., Steel, G., & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136 - 150. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105382591003300204>
- Stakanova, E. & Tolstikhina, E. (2014). Different approaches to teaching English as a foreign language to young learners. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 146, 456- 460.
- Papadima-Sophocleous S. (2013). Self-access language learning programme: the case of the English language voluntary intensive independent catch-up study. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 4(2). 125-140.
- Stocklmayer, S., Rennie, L. and Gilbert, J. 2010. The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education. *Studies in Science Education*. 46 (1), 1-44.
- Taheri, M. (2014). The effect of using language games on vocabulary retention of Iranian elementary EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 544- 549.
- Taşkıran, C., Selçuk, H. ve Doğar, Y. (2010). Beden Eğitimi Dersinin Sosyalleşmeye Olan Etkisine İlişkin İlköğretim Öğrenci Velilerinin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 159-166. Doi:10.9761/JASSS2395
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Tok, H. (2010). Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 90-109.
- TUBİTAK (2018). 2018-2019 dönemi TÜBİTAK 4004, 4005 ve 4007 destek programları. erişim adresi: <http://www.bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/2018-2019-donemi-tubitak-4004-4005-ve-4007-destek-programlari-basvurulari-devam-ediyor>
- Yavuz, Ş. (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ders dışı dil öğrenme ortam ve deneyimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

The Effects of "I Practicethe Language in Nature" Project Supported by TÜBİTAK on English Education

Extended Abstract:

One of the main qualities needed by 21st century individuals is the ability of learning foreign languages. It is observed that foreign language education has been provided in our country from kindergartens to university for long years. Depending on reasons such as theoretical and grammar oriented English programs applied in Turkey, deficiencies in classroom materials and lack of appropriate places for students to practice English, desired productivity cannot be obtained from our English teaching programs. If the necessary facilities are provided and the students are given the opportunity to practice in natural environments where the taught foreign language can be spoken, it is thought that the level of foreign language learning of the students will increase. The aim of this study is to make learning English enjoyable and funny by removing the traditional grammar and vocabulary memorization, to provide students with the opportunity to use foreign language in daily life, to teach English through nature and scientific activities and to reveal the effects of teaching on English education. For this reason, this project was implemented between June 26 and July 4, 2019 in Samsun.

In this study, a learning environment was created in which participants could learn English practically and practice English language at any time of the day, and it was aimed to investigate the effect of this learning environment on participants' foreign language development and attitudes towards foreign language learning.

The participants of the study were forty-two Turkish students from two secondary schools in Samsun and thirty-five students from Czechia, Italy and Romania. The daily activities to be performed throughout the project have been designed in three stages. At the first stage, English activities prepared by Turkish teachers of English has been carried out. Secondly, sports activities and nature trips has been organized. And at the third stage, art and science oriented interactive activities (Archeology, Science, Handcraft, Coding, Music ,Painting, STEM and brain teaser) has been held. A total of thirty-five activities were designed to help students develop their foreign language skills in nature, with 5 experts, 16 instructors and 6 guides. these activities were used in the ten-day training process. Scientific and artistic activities have been conducted by 8 groups.

Speech videos (before and after the application), English achievement test and vocabulary tests were used to determine the foreign language development levels of the students. The language attitude scale was also applied before and after the application in order to determine the change in attitude.

With this project work, the participants participated in activities involving many different methods and techniques in out-of-class educational environments where they had to speak English for ten days. While the participants had the chance to see the different natural areas of Samsun, they participated in activities in which they could gain environmental awareness and in sports and artistic activities by seaking English. When the literature is analyzed, studies on determining the effects of a single method on English education on the level of knowledge of English vocabulary, success in English or attitude towards learning English were reached. Such a comprehensive study on the development of English-speaking skills of secondary school students has not been achieved. In this respect, it is thought that the results obtained with this study will contribute to overcoming this deficiency in the field.

As a result of the application, when the video recordings were examined, it was observed that the students' speech skills improved compared to the beginning. According to the word test, an increase in the number of words was found. As a result of the achievement test, it was found that there was a significant increase in English knowledge level of the students as a result of t test analysis. it was found that there was no significant difference between the participants' achievement levels in terms of gender. Although there was a significant difference between 6th and 7th grade ELuT pre-test scores in favor of 6th grade at the beginning of the application, there was no significant difference between the groups in terms of ELuT post-test scores applied after the completion of the application. It was concluded that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the

participants according to the countries. In both tests, this difference was between the Italian participants and the other country participants. It was also revealed that there was change in the attitude scores of the students. These results show that the project is effective on the language development of the students. Since the project is effective in increasing the English level of the participants, providing English education in schools with activities similar to the activities implemented in the project process will contribute not only to the individuals who understand the spoken language but also the individuals who can speak practically.

Key Words: English, foreign language education, nature education, science education

EK. Uygulama Sürecine Ait Görseller

