

**TEKNOLOJİ DESTEKLİ TERS YÜZ SINIF MODELİ
UYGULAMALARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARI, AKADEMİK
BAŞARILARI VE SINIF YAŞAMI ALGILARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

BURAK AYÇİÇEK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MERSİN
ARALIK - 2018**

**TEKNOLOJİ DESTEKLİ TERS YÜZ SINIF MODELİ
UYGULAMALARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE LİSE
ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARI, AKADEMİK
BAŞARILARI VE SINIF YAŞAMI ALGILARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

BURAK AYÇİÇEK

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

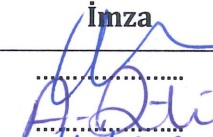
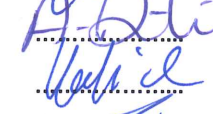
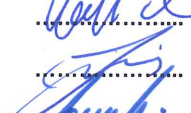
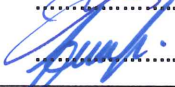
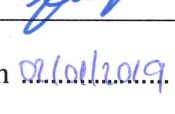
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN**

**MERSİN
ARALIK - 2018**

ONAY

Burak AYÇİÇEK tarafından Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN danışmanlığında hazırlanan "Teknoloji Destekli Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları, Akademik Başarıları ve Sınıf Yaşamı Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/çokluğu ile **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN	
Üye	Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ	
Üye	Doç. Dr. Hatice Sancar TOKMAK	
Üye	Doç. Dr. Figen KILIÇ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08/01/2019 tarih ve 01 / 10 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions,

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with academic rules,
- I presented all the visual, auditory and written information and results in accordance with specified ethics,
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of the other's work,
- I used all of the referred works as the references,
- I did not do any tampering in the used data,
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university,
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

Aralık 2018/December 2018



İmza / Signature
Burak AYÇİÇEK

ÖZET

TEKNOLOJİ DESTEKLİ TERS YÜZ SINIF MODELİ UYGULAMALARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARI, AKADEMİK BAŞARILARI VE SINIF YAŞAMI ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, teknoloji destekli ters yüz sınıf modelinin lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisini incelemek ve modele ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Hatay iline bağlı Altınözü ilçesinde yer alan bir lisede gerçekleştirilmiştir. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden biri olan müdahale deseni kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmı 45 öğrenci ile 8 hafta boyunca yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 25'i deney grubunu, 20'si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda ters yüz sınıf modeli uygulanırken kontrol grubunda mevcut öğretim programının uygulandığı bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel verileri derse katılım envanteri, akademik başarı testi ve sınıf yaşamı algısı ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışmanın nitel verileri deney grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubuna ait akademik başarı puanlarının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Derse katılım düzeyi açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derse katılım envanteri alt boyutları incelendiğinde, bilişsel ve duyuşsal katılım alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık varken davranışsal katılım-uyum/itaat, davranışsal katılım-çaba gösterme ve derse katılmama alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca sınıf yaşamı algısı düzeyi açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yaşamı algısı ölçeği alt boyutları incelendiğinde, sınıf ortamının hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık varken sınıfta arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Son olarak, yapılan odak grup görüşmelerinde katılımcıların çoğu model ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz sınıf modeli, derse katılım, akademik başarı, sınıf yaşamı algısı.

Danışman: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF TECHNOLOGY-ENHANCED FLIPPED CLASSROOM MODEL APPLICATIONS EFFECT ON HIGH SCHOOL STUDENTS' CLASSROOM ENGAGEMENT, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND CLASSROOM LIFE PERCEPTIONS IN TEACHING ENGLISH

The aim of this study is to investigate the effect of technology-enhanced flipped classroom model applications on high school students' classroom engagement, academic achievement and classroom life perceptions in teaching English. It also seeks to determine students' opinions about this model. The research was conducted in a high school in Altınözü, a district in Hatay in the 2017-2018 spring term. The intervention design, one of the mixed research methods, was used in the study. The quantitative part of the study was conducted with 45 students for 8 weeks using quasi-experimental design. The experimental group consists of 25 students while the control group consists of 20 students. The experimental group was lectured with flipped classroom model whereas the control group was lectured with a teaching process in which current curriculum was followed. The data from classroom engagement inventory, academic achievement test and classroom life perception scale were collected quantitatively. Qualitative data of the study were obtained using focus group interviews conducted with the students in the experimental group. At the end of the study, achievement scores of the experimental group were found to be significantly higher than the control group. There was a significant difference between the two groups in terms of classroom engagement levels. When the classroom engagement inventory subdimensions were examined, significant differences were found between the two groups in favor of the experimental group in terms of cognitive engagement and affective engagement subdimensions. On the contrary, there was not a significant difference between behavioral engagement-compliance, behavioral engagement-effortful classroom participation and disengagement subdimensions. On the other hand, there was a significant difference between the two groups in terms of classroom life perception levels. When the classroom life perception scale subdimensions were examined, significant differences were found between the two groups in favor of the experimental group in terms of student feelings related to the classroom environment and student feelings related to the teacher subdimensions. However, there was not a significant difference between the two groups in terms of student feelings related to other students subdimension. Finally, most of the participants reported positive opinions about the model in focus group interviews.

Keywords: Flipped classroom model, classroom engagement, academic achievement, classroom life perception.

Supervisor: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin University, Department of Curriculum and Instruction, Mersin.

TEŞEKKÜR

Akademik hayata başladığım günden beri bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşarak her zaman bana yol gösteren, beni cesaretlendiren, destekleyen ve bana akademik yaşamı sevdiren çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitesinde yer alan, yapıcı eleştirileri ve etkili dönütleriyle çalışmamın şekillenmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ'ye, Doç. Dr. Hatice SANCAR TOKMAK'a, Doç. Dr. Figen KILIÇ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ'a teşekkür ederim.

Doktora ders döneminde bilgi ve birikimlerinden yararlandığım değerli hocalarım Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN'e, Doç. Dr. Cenk AKAY'a, Dr. Öğr. Üyesi Sedat KANADLI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Fazilet KARAKUŞ'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, bana güç veren, bugünlere gelmemi sağlayan annem Nazlı AYÇİÇEK'e ve babam Ali AYÇİÇEK'e minnettarım.

Canım ablama..

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
RESİMLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR ve SİMGELER	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8
2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli	9
2.1.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin Tarihçesi	17
2.1.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dayandığı Kuramlar	20
2.1.2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim	20
2.1.2.2. Aktif Öğrenme	21
2.1.2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	22
2.1.2.4. Yapılandırmacılık	22
2.1.2.5. Sosyal Yapılandırmacılık	23
2.1.2.6. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Modeli	23
2.1.3. Ters Yüz Sınıf Modelinin Temel Bileşenleri	24
2.1.3.1. Esnek Ortam	24
2.1.3.2. Öğrenme Kültürü	25
2.1.3.3. Kasıtlı İçerik	26
2.1.3.4. Profesyonel Eğitimciler	26
2.1.4. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğretmenin Rolü	27
2.1.5. Ters Yüz Sınıf Modelinin Olumlu Yanları	27
2.1.6. Ters Yüz Sınıf Modelinin Sınırlılıkları	29
2.1.7. Ters Yüz Öğrenme Modeline İlişkin Öneriler	31
2.2. Derse Katılım	32
2.2.1. Öğrenci Özellikleri	34
2.2.2. Öğretmen Özellikleri	35
2.2.3. Sınıf Arkadaşları	36
2.2.4. Çevresel Faktörler	37
2.2.5. Yaş ve Cinsiyet	37
2.2.6. Not Sistemi	38
2.2.7. Kültürel Faktörler	38
2.2.8. Derse Katılımın Boyutları	38
2.2.8.1. Bilişsel Katılım	39
2.2.8.2. Duyuşsal Katılım	40

2.2.8.3. Davranışsal Katılım	40
2.2.9. Derse Katılımın Olumlu Yanları	41
2.2.10. Yabancı Dil Sınıflarında Derse Katılım	42
2.3. Sınıf Yaşamı Algısı	43
2.3.1. Sınıf Ortamının Öğrenciye Hissettirdikleri	47
2.3.2. Sınıf Arkadaşlarının Öğrenciye Hissettirdikleri	49
2.3.3. Öğretmenin Öğrenciye Hissettirdikleri	50
2.4. İlgili Araştırmalar	52
2.4.1. Ters Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Çalışmalar	52
2.4.2. Derse Katılım ve Sınıf Yaşamı İle İlgili Çalışmalar	57
3. YÖNTEM	64
3.1 Araştırma Deseni	64
3.2. Çalışma Grubu	66
3.3. Veri Toplama Araçları	68
3.3.1. Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği	68
3.3.1.1. Ölçek Geliştirme Grupları	68
3.3.1.2. Ölçek Geliştirme Süreci	69
3.3.1.3. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	72
3.3.1.4. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)	75
3.3.2. Derse Katılım Envanteri	77
3.3.3. İngilizce Akademik Başarı Testi	78
3.3.3.1. İngilizce Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi	78
3.3.3.2. İngilizce Akademik Başarı Testinin Geçerliliği ve Güvenirliği	78
3.3.4. Görüşme Formu	80
3.3.5. Veri Toplama Süreci	80
3.4. Uygulama Süreci	81
3.5. Verilerin Analizi	96
4. BULGULAR	99
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	99
4.1.1. "Kontrol grubundaki öğrencilerin Derse Katılım Envanteri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır? "	99
4.1.2. "Deney grubundaki öğrencilerin Derse Katılım Envanteri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"	100
4.1.3. "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Derse Katılım Envanteri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır? "	101
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	103
4.2.1. "Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"	103
4.2.2. "Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"	103
4.2.3. "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"	104
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	104
4.3.1. "Kontrol grubundaki öğrencilerin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"	105
4.3.2. "Deney grubundaki öğrencilerin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"	105
4.3.3. "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"	107
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	108
5. TARTIŞMA	119
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar	119
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar	122

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar	126
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar	129
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	141
6.1. Sonuçlar	141
6.2. Öneriler	143
KAYNAKLAR	145
EKLER	169
ÖZGEÇMİŞ	191



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1.1. Geleneksel Sınıf ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması	13
Tablo 3.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlar	66
Tablo 3.2. Grupların Öntest Puanlarının Karşılaştırılması (t-Testi)	67
Tablo 3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi Grubu Demografik Özellikleri	68
Tablo 3.4. Doğrulamalı Faktör Analizi Grubu Demografik Özellikleri	69
Tablo 3.5. Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları	73
Tablo 3.6. SYAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Analiz Sonuçları	74
Tablo 3.7. DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri	76
Tablo 3.8. SYAÖ, Alt Boyutları, Maddeleri ve Özellikleri	77
Tablo 3.9. İngilizce Akademik Başarı Testindeki Maddelere İlişkin Madde Analizi Sonuçları	79
Tablo 3.10. Uygulama Süreci	86
Tablo 3.11. Shapiro Wilk Normal Dağılım Testi Sonuçları	97
Tablo 4.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	99
Tablo 4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	100
Tablo 4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	100
Tablo 4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	101
Tablo 4.5. Box Muller Varyans Kovaryans Matrisleri Eşitliği Testi Sonuçları	101
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	102
Tablo 4.7. Derse Katılım Envanteri Alt Boyutlarına İlişkin MANOVA Sonuçları	102
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Sontest Puanlarına İlişkin MANOVA Testi Sonuçları	102
Tablo 4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	103
Tablo 4.10. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	104
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	104
Tablo 4.12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	105
Tablo 4.13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	105
Tablo 4.14. Deney Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	106
Tablo 4.15. Deney Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	106
Tablo 4.16. Box Muller Varyans Kovaryans Matrisleri Eşitliği Testi Sonuçları	107
Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	107
Tablo 4.18. Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin MANOVA Sonuçları	107
Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin MANOVA Testi Sonuçları	108
Tablo 4.20. Öğrencilerin TYS Modeline İlişkin Genel Görüşleri	109
Tablo 4.21. Öğrencilerin TYS Modeli Kapsamında Kullanılan Videolara İlişkin Görüşleri	111
Tablo 4.22. Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere İlişkin Görüşleri	112
Tablo 4.23. Öğrencilerin TYS Modelinin İngilizce Dersini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri	114

Tablo 4.24. Öğrencilerin TYS Modelinin Derse Katılımı Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri	115
Tablo 4.25. Öğrencilerin TYS Modelinin Sınıf Yaşamını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri	116
Tablo 4.26. Öğrencilerin TYS Modeli İle İlgili Önerileri	117



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1.1: Geleneksel Model ve Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması	12
Şekil 1.2. Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Geleneksel Ders ile Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması	14
Şekil 3.1. Müdahale Deseni	64
Şekil 3.2. Araştırma Deseninin Uygulanma Süreci	65
Şekil 3.3. SYAÖ Standartlaştırılmış Değerleri	75
Şekil 3.4. Videolara Ait Ekran Görüntüsü	82
Şekil 3.5. Örnek Soru Ekran Görüntüsü	83
Şekil 3.6. Sonuç Raporu Örneği Ekran Görüntüsü	83
Şekil 3.7. Video Takip Raporuna İlişkin Ekran Görüntüsü	84
Şekil 3.8. Cevaplara İlişkin Ekran Görüntüsü	84
Şekil 3.9. Ödev Örneği Ekran Görüntüsü	85
Şekil 3.10. Not Çizelgesi Örneği Ekran Görüntüsü	85

RESİMLER DİZİNİ

	Sayfa
Resim 3.1. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması	86



KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
TYS	Ters Yüz Sınıf
SYAÖ	Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği
DKE	Derse Katılım Envanteri
İABT	İngilizce Akademik Başarı Testi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi



1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Bu gelişmelerle birlikte yaşamın her alanında değişme ve gelişme kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitim dünyası da bu gelişmelerden derinden etkilenmiş ve öğrencilerin sahip olması gereken nitelik ve beceriler farklılaşmıştır. Bu anlamda eğitim sürecinin daha nitelikli hale gelebilmesi için teknoloji kullanımı öğrenme öğretme sürecinde yer almaya başlamış ve bireylerin öğrenme sürecinde teknolojiden yararlanması yaygın bir eylem haline gelmiştir.

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer almaları bir gereklilik haline gelmiştir. Bilgiyi kullanma, yorumlama ve açıklama becerilerinin (Parlar, 2012), eleştirel ve üst düzey düşünme gibi bilişsel becerilerin yanında sosyal ve duyuşsal becerilerin edinilmesi gereken günümüzde (Birgin, Tutak ve Türkođan, 2009) geleneksel eğitim yöntemlerinin bu gereksinimleri karşılayamadığı görülmektedir (Roehl, Reddy ve Shannon, 2013). Bundan dolayı eğitim ortamında yeni ve etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması zorunluluk haline gelmiştir.

1980'li yıllardan itibaren hızlı bir gelişim gösteren teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayarlar öğrenme sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Geleneksel öğretim anlayışının aksine günümüzde mekan ve zaman sınırlaması olmadan ders içeriğinin sadece ders süreci içerisinde değil, ders dışı süreçlerle de yürütülmesi mümkün olmuştur (Demirkan, Bayra ve Baysan, 2016). Bu şekilde öğrencilerin çeşitli elektronik cihazları kullanarak zengin kaynaklara ulaşabilmesi ve böylece öğretimin sınıf dışında da gerçekleşebilmesi ile öğrenciler öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılarak bireysel gelişim süreçlerine katkı sağlayabilmektedir (Yavuz, 2016).

Yüz yüze ve uzaktan eğitimin bir arada kullanılması ve dijital teknolojilerin öğrenme ortamında yer alması sonucunda harmanlanmış öğrenme yöntemi ortaya çıkmıştır (Geçer, 2013). Farklı bilgi aktarım yöntemlerinin aynı anda ve bir öğrenme yöntemi içinde çeşitli durumlarda uygulanmasında kullanılan harmanlanmış öğrenme (Sloman, 2003), yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin sınırlılıklarının en aza indirilmesi ve her ikisinin olumlu özelliklerinin bir araya getirilmesi amacıyla ortaya çıkan eklektik bir yaklaşımdır (Pesen, 2014; Williams, Bland

ve Christie, 2008). Alanyazın incelendiğinde çeşitli harmanlanmış öğrenme yönteminin olduğu görülmektedir. Ters yüz sınıf (TYS) modeli bu yöntemlerden birisidir.

TYS modeli öğretmenlerin çeşitli ders videoları hazırladıkları, öğrencilerin bu videoları ders dışında izleyip derse hazırlıklı geldikleri, sınıf içerisinde ise ders anlatmadan çok hazırlanan ders içeriği ile ilgili tartışmaların ve etkinliklerin yer aldığı bir öğrenme şeklidir (Bergmann ve Sams, 2012). Bu modelde öğrenciler hazırlanan videoları izleyerek içeriği ders dışında bireysel çalışmalar yoluyla edinmektedir. Bu şekilde sınıf içerisinde bireysel ve grup olarak gerçekleştirilen çalışmalar, problem çözme etkinlikleri ve çeşitli alıştırmalar yapmak için daha fazla süre kalmaktadır (Seaman ve Gaines, 2013). YYS modeli öğrenciyi merkeze koyan bir eğitim anlayışıyla öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve daha etkili bir eğitim ortamının oluşmasını sağlamaktadır (Talbert, 2012).

Teknolojik gelişmeler ve artan gereksinimler yabancı dil öğrenme sürecini de değiştirmiştir. Bu bağlamda YYS modeli birçok alanda kullanıldığı gibi yabancı dil öğrenme sürecinde de kullanılan etkili bir yöntem haline gelmiştir. Geçmişte yabancı dil sadece dil laboratuvarlarında kullanılırken, günümüzde çoklu ortam etkinliklerinde dil öğretimi gerçekleştirilebilmektedir (Büyükaslan, 2017). Ayrıca geleneksel öğrenme ortamında öğretmenler öğrencilerin bir dile ilişkin dört temel beceriyi edinmeleri amacıyla doğrudan ders anlatımı yaparken, günümüzde öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif olmaları gerekmektedir (Şanal, 2016). Bu doğrultuda YYS modelinin kullanıldığı yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenenlerin daha rahat, motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamında olmaları (Üğüten ve Balci, 2017), kendi öğrenme sorumluluklarını almaları gerekmektedir (Balci, 2016). Bununla birlikte yabancı dil öğrenme süreci aktif bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları gerekmektedir (Durak, 2015). Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kendi öğrenme sorumluluklarını alarak öğrenmeleri, hedef dili daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Bundan dolayı, dile ilişkin yapıların sınıf dışında öğrenilip sınıf içerisinde iletişime dayalı etkinliklerin yapılması dil öğrenme sürecine büyük bir katkı sağlamaktadır (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda YYS modelinin yabancı dil öğrenme süreci açısından oldukça etkili olduğu, öğrencilerin bu modelde dili aktif bir şekilde öğrenebilme imkanına sahip oldukları görülmektedir.

TYS modelinin birçok olumlu özelliği olduğu ifade edilmektedir. Bu model öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilere bireysel öğrenme ortamı sağlamaktadır. Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia (2015), öğrencilerin derslere ön hazırlık yaparak gelmelerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırdığını belirtmektedir. Ayrıca, modelde öğrencilere doğrudan bilgi aktarımı yerine öğrencilerin bilgiyi kendilerinin edinmeleri ve yorumlamaları için imkan sunulması öğrenci merkezli bir öğretim ortamının oluşmasını da sağlamaktadır. Bu şekilde sınıf ortamında öğrenciler etkinliklere daha aktif bir şekilde katılım

gösterebilmektedir (Kim vd., 2014). Bununla birlikte modelin zaman ve mekan açısından esneklik sunması öğrencilerin dersleri istedikleri zaman tekrar edebilmelerine ve pekiştirme imkanı bulmalarına yardımcı olmaktadır (Fulton, 2012). Bergmann ve Sams (2012) ise modelin uygulanması ile öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttığını belirtmektedir. Benzer şekilde Tucker (2012), TYS modelinin öğrenci katılımını ve merak duygusunu artırdığını belirtmektedir. Derse katılım ise öğrencilerin yorumlama, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine (Smith, 1977); kendilerine daha fazla güvenmelerine, olumlu bir kimlik geliştirmelerine (Gömlüksiz, 1993); iletişim becerilerinin gelişmesine (Dancer ve Kamvounias, 2005); daha demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına (Girgin ve Stevens, 2005); öğrencilerin karakter gelişimine (Kuh ve Umbach, 2004) ve sınıf başarısının giderek artmasına (Saritepeci ve Yıldız, 2014) olanak sağlamaktadır. Görüldüğü üzere TYS modelinin öğrenciler açısından birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Model, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını alma imkanı sunarak ve öğrencilerin derse katılım düzeylerini, motivasyonlarını ve ilgilerini artırarak akademik başarılarına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Öğrenci katılımı TYS modeli açısından oldukça önemlidir. Zhang, Wang ve Chen (2015), TYS modelinin en önemli özelliğinin öğrenci katılımını artırması olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte modelin uygulanmasıyla öğrencilerin derse karşı isteklerinin ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim düzeyinin arttığı görülmektedir. Geleneksel sınıf ortamında ise zamanın çoğu ders anlatmak için ayrılmakta, öğrencilerin etkinlik yapabilmesi için çok fazla zaman kalmamaktadır (Sigurðsson, 2016). Buna karşın öğrencilerin daha fazla uygulama imkanının olduğu TYS modelinde sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerle anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmektedir (Sırakaya, 2015). İngilizce dersini öğrenme süreci açısından da derse katılımın oldukça önemli olduğu görülmektedir (Mortensen, 2008). Yabancı dil ortamlarında öğrencilerin sınıf içerisinde aktif katılımını sağlayan etkinliklerin yer alması (Crosthwaite, Bailey ve Meeker, 2015), öğrencilerin yabancı dil sınıflarında derslere etkin katılım göstermelerine imkan vermektedir. Bu noktada hedef dili kullanarak (Liu, 2005) bu sürecin desteklenmesi gerekmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleşen faaliyetlerin çoğu sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Bu anlamda sınıf ortamı öğrenme sürecine yön vermektedir (Güleç ve Alkış, 2004). Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler belirlenen eğitsel amaçlara ulaşabilmek için çeşitli iletişim araçları yoluyla sağlanan bilgi ve yaşantıları uygun bir düzen içerisinde paylaşmaktadır. Bu paylaşımın olabilmesi için iletişim gereklidir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimin akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını olumlu şekilde etkilediği görülmektedir (Selimhocaoğlu, 2004). Bunun için öğretmenlerin, iletişim becerilerini etkili kullanarak öğrencilerin öğrenmesini sağlama ve öğrenme sürecinde öğrencilere gereken

rehberliği sunma görevi vardır (Şahin, 2002). Bunun yanısıra sınıf ortamında öğrenciler arasındaki etkileşim düzeyinin de öğrenme üzerindeki etkisi yadsınamaz derecede büyüktür. Bu etkileşim öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimleri (Hendrickx vd., 2016); değerleri, tutumları, dünyayı algılama biçimleri (Yılmaz, 2001) ve sağlıklı bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Johnson, 1981). Bununla birlikte öğrencilerin kendileriyle, diğer bireylerle ve sınıf içinde gerçekleşen eylemlerle ilgili düşüncelerini, inançlarını ve duygularını rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Schunk ve Meece, 1992). Bundan dolayı sınıf ortamlarının öğrencilerin iş birliği yapabilecekleri, bilgi ve düşüncelerini rahatça paylaşabilecekleri ve öğrenme açısından birbirlerini destekleyebilecekleri bir yapıda olması gerekmektedir (Yılmaz, 2001).

Sınıf ortamıyla ilişkili önemli bir kavram ise sınıf yaşamıdır. Sınıf yaşamı; sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi, sınıfta gerçekleşen bilişsel, sosyal eylemleri de içine alan karmaşık bir yapıyı ifade etmektedir (Shimahara, 1998). Sınıf yaşamı; sınıf içerisindeki sosyal ilişkileri, öğretimsel süreci, fiziksel yapıyı, sınıf yönetimini, tutum, algı ve beklenti gibi duyuşsal faktörleri içermektedir. Bu bağlamda sınıf yaşamı öğrencilerin sınıf ortamı, öğretmen, öğretmen davranışları, sınıftaki öğretim süreci ile ilgili düşüncelerini ve sınıf ortamında yer alan uyarıcılara karşı algılarını açıklamaktadır (Darby, 1991). Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin yeni fikirlere açık olmalarını, sınıf ortamında gerçekleşen eylemleri benimsemelerini ya da reddetmelerini içermektedir (Ellison vd., 2000).

Sınıf yaşamı algısı ise öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta olup bitenlere ilişkin görüşlerini, tutumlarını ve beklentilerini ifade etmektedir (Ellison vd., 2000). Bununla birlikte sınıf yaşamı algısı, öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden ne derece destek ve ilgi gördüklerini ifade etmektedir (Reynolds ve Miller, 2003). Shaughnessy (1991) sınıf ortamında iletişim, uyum, açıklık, bütünlük, bağlılık, ilgi, işbirliği, cesaret, özerklik, risk alma ve içsel motivasyon gibi faktörlerin yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf ortamında arkadaşlar arasındaki yakın ilişkiler, oluşan güven ve aidiyet duygusu, önemsenme, kendini değerli hissetme, anlaşılma hissi, destekleyici ve adil bir etkileşim ortamı, öğretmenin öğrencinin hislerine karşı duyarlı olması, öğretmen - öğrenci arasında oluşan sosyal ve duygusal bağ, saygı, öğretmenin öğrencilere arkadaş gibi yaklaşarak onları anlaması, dinlemesi ve bu durumu onlara hissettirmesi gibi unsurlar sınıf yaşamı algısını oluşturmaktadır.

Öğrencilerin sınıfta gerçekleşen bütün eylemlere ilişkin görüşleri, düşünceleri, algıları ve inançları gerçekleştirilen eylemlerin etkililiği konusunda öğretmenlere doğrudan bilgi sağlamaktadır (Darby, 1991). Bundan dolayı çalışmalarda sınıf içerisinde gerçekten neler olup bittiğini anlamak için öğrencilerin sınıf ortamına, öğretmene ve öğrenme sürecine ilişkin

algılarının neler olduğunun belirlenmesi (Walberg ve Haertel, 1980) dolayısıyla öğrencilerin sınıf yaşamı algılarının ele alınması gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında, yapılan bu çalışmada TYS modeli tanımlanarak konuyla ilişkili olan kavramlar, modelin dayandığı teorik çerçeve, modelin olumlu yanları ve sınırlılıkları üzerinde durularak TYS modelinin öğrencilerin derse katılım, akademik başarı ve sınıf yaşamı algısı düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi olabileceği sorusuna cevap aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı İngilizce dersi kapsamında uygulanan teknoloji destekli ters yüz sınıf modelinin lise öğrencilerinin derse katılım, akademik başarı ve sınıf yaşamı algısı düzeylerine etkisini ve modele ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi, “Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1.1. Kontrol grubundaki öğrencilerin Derse Katılım Envanteri (DKE) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.2. Deney grubundaki öğrencilerin DKE öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin DKE sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.1. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.2. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sınıf yaşamı algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.1. Kontrol grubundaki öğrencilerin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği (SYAÖ) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.2. Deney grubundaki öğrencilerin SYAÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SYAÖ sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

4. Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin modele ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim sisteminde, teknoloji destekli öğrenme ortamları önem arz etmektedir. Özellikle eğitim programlarının tasarlanması aşamasında, içinde yaşadığımız çağın gereklilikleri nedeniyle öğrenci merkezli ve teknoloji destekli modeller tercih edilmelidir. Teknolojik imkanlarla eşit öğrenme imkanına sahip olan öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak yeni bilgilere ulaşmaları sağlanmaktadır. Günümüzde teknoloji destekli eğitsel modeller öğretim sürecinde etkin olarak kullanılmakta olup bu modellerden birisi olan TYS modeli ülkemizde dikkat çeken bir çalışma alanı olmuştur. Bu modelle birlikte sınıf, teorik bilginin verildiği yer olmaktan çıkarak öğrencilerin etkin katılımını esas alan öğrenme ortamlarına dönüşmektedir. Öğrencilerin, TYS modelinin sağladığı esnek öğrenme ortamında sınıfa ve öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirmeleri beklenir.

TYS modeli öğrencilerin akademik başarı ve derse katılım düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte derse katılım ve akademik başarı birbirleriyle doğrudan ilişkili olan kavramlardır. Derse katılım; öğrencilerin öğrenme konusunda motivasyonlarını (Junn, 1994), öğrenme düzeylerini (Weaver ve Qi, 2005) ve bu olumlu özelliklerin bir sonucu olarak akademik başarı düzeylerini (Adıyaman, 2008; Coldwell vd., 2008; Çelik vd., 2018; Tatar, 2005; Uysal, 1999) artırdığı ve akademik gelişim süreçlerini desteklediği (Furrer ve Skinner, 2003) görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin derse katılım düzeyleri, öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir (Baker vd., 2008; Greenwood, Horton ve Utley, 2002). Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin derse katılımlarının öğrenme ve öğretme sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir (Taslim, 2017).

Bununla birlikte öğrencilerin derse katılım ve akademik başarı düzeyleri, sınıf içi etkinliklere ilişkin öğrenci algılarından doğrudan etkilenmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bu algılar sınıf yaşamını oluşturmaktadır. Sınıf yaşamı, öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini

nasıl hissettiklerini, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşim sonucunda oluşan duygusal durumlarını, sınıf ortamında gerçekleşen etkinliklere ve öğrenme sürecine yönelik algılarını kapsamaktadır. Sınıf ortamının olumlu ve destekleyici olması, öğrencilerin kendilerini değerli, önemli ve diğer bireylerle eşit hissetmeleri, öğrenciler arasında güvene ve saygıya dayalı ilişkiler kurulması, öğretmenlerin öğrencilere akademik ve kişisel destek sağlaması gibi unsurlar sınıf yaşamı algısını olumlu yönde etkilemektedir (Baek ve Choi, 2002). Bu olumlu algılar öğrencilerin derse katılım düzeylerini (Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007) ve akademik başarılarını (Awang vd., 2013; Ferreira ve Santoso, 2008) artırmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini nasıl hissettiklerinin, öğretmenleri ve arkadaşları ile olan etkileşim sonucunda oluşan duygusal durumlarının ve bu konulara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde TYS modeliyle ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak TYS modeline ilişkin yapılan bu çalışmaların daha çok akademik başarı, algı, tutum, motivasyon gibi değişkenlerle ilgili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde TYS modeli İngilizce dersi kapsamında incelendiğinde yapılan çalışmaların genel öğrenme süreçleriyle ilgili olduğu görülmüştür. Yabancı alanyazında TYS modelinin derse katılım ve akademik başarı değişkenleri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar olmasına rağmen, sınıf yaşamı algısı boyutunu ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe alanyazında ise modelin derse katılım ve sınıf yaşamı algısı değişkenleri üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmada TYS modelinin derse katılım, akademik başarı ve sınıf yaşamı algısı değişkenleri üzerindeki etkisinin ele alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen geçerli ve güvenilir bulgular doğrultusunda alanyazına katkı sağlanacağı ve bu çalışmanın ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama süreci boyunca birbirleriyle etkileşimde bulunmadıkları,
2. Öğrencilerin derse katılım envanterini, akademik başarı testini ve sınıf yaşamı algısı ölçeğini samimi bir şekilde yanıtladıkları,
3. Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıttıkları,
4. Kontrol dışında oluşan değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki öğrencileri aynı ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi,
2. Hatay iline bağlı Altınözü ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler,
3. TYS modeline dayalı öğretim modeli,
4. 9. sınıf İngilizce öğretim programı,
5. Deney sürecinin uygulandığı 8 hafta ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

TYS Modeli: Öğretmenlerin hazırladıkları videoları öğrencilerin ders süresi dışında izledikleri, bu şekilde ders anlatma sürecinin videolarla gerçekleştirilip ödevlerin sınıf içerisinde yapıldığı bir öğrenme modelidir (Bergmann ve Sams, 2012).

Teknoloji Destekli TYS Modeli: Bu model ile sınıf içerisinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılarak konulara ilişkin etkinliklerin yürütüldüğü; sınıf dışında ise ders içeriği kapsamında hazırlanan videoların Edpuzzle ve Edmodo gibi eğitsel platformlar aracılığıyla öğrencilere aktarıldığı bir öğretim süreci kastedilmektedir.

Derse Katılım: Öğrencilerin etkin bir biçimde öğrenme sürecinde yer alan eylemlere katılma durumlarıdır (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012).

Akademik Başarı: Öğrenenin öğretim programı sonunda belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşma düzeyidir.

Sınıf Yaşamı Algısı: Öğrencilerin sınıf ortamı, öğretmen, sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretim süreciyle ilgili algılarını içeren bir kavramdır (Darby, 1991).

Deney grubu: TYS modeline dayalı eğitim verilen öğrencilerin oluşturduğu grup.

Kontrol grubu: TYS modeline dayalı eğitim verilmeden mevcut öğretim programının uygulandığı öğrencilerin oluşturduğu grup.

2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öncelikle alanyazın incelenerek TYS modeli ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bu bağlamda TYS modelinin tanımı, teorik temelleri, tarihsel süreç içerisindeki gelişimi, dayandığı kuramlar, temel bileşenleri, model kapsamında öğretmenin rolü, modelin olumlu yanları, sınırlılıkları ve modele ilişkin öneriler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. İkinci olarak çalışmanın bir diğer değişkeni olan derse katılımı ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, kavramın tanımı ve boyutlarıyla ilgili bilgiler sunulmuştur. Son olarak sınıf yaşamı algısı kavramıyla ilgili tanımlamalara yer verilip kavrama ilişkin boyutlar ele alınmıştır. Yapılan alanyazın çalışmasıyla TYS modeli uygulamasının İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin derse katılım düzeyleri, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisi konusunda gerekli altyapının oluşturulması amaçlanmıştır.

2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli

İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlar başta olmak üzere birçok alanda çeşitli değişikliklerin yaşandığı görülmektedir (Genç ve Eryaman, 2007; Higgins, Xiao ve Katsipataki, 2012). Günümüz dünyasında ülkelerin uluslararası platformda diğer ülkeler ile rekabet edebilmeleri, varlıklarını sürdürebilmeleri ve söz sahibi olabilmeleri ancak etkili eğitim sistemleri ile mümkündür (Çalık ve Sezgin, 2005; Guimaraes de Castro, 1999). Bu yüzden dünya ülkelerinin en temel hedefi eğitim yoluyla bilgi toplumuna dönüşebilmektir (Ataunal, 2003).

Günümüz bilgi toplumunda bilgi her an yenilenmekte ve sürekli değişmektedir. Ayrıca, günümüzde bilgi en çok ihtiyaç duyulan unsurdur. Bundan dolayı bilgi toplumunda bireylerin nitelikli bireyler olmaları; gerekli olan bilgiyi nasıl, ne zaman ve ne şekilde elde edeceklerini bilmeleri gerekmektedir (Yıldırım, 2015). Bilgi toplumunda eğitim; evrensel düşünebilen, sorgulama becerisine sahip, sorunlara çözüm üreten, kendini geliştirebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Parlar, 2012). Bu doğrultuda günümüzde eğitimin temel amacı 21. yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesidir (Collwill ve Gallagher, 2007). Bu anlamda günümüz eğitim sisteminde öğrencinin merkezde olduğu bir anlayışın benimsendiği görülmektedir.

Günümüzde yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte çeşitli teknolojik cihazlar ve uygulamalar günlük yaşamın vazgeçilmez unsurları haline gelmiştir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı kapsamında geleneksel öğrenmenin aksine öğrencilerin teknolojiyi ve kendi yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaları beklenmektedir (Overby, 2011). Öğrencilerin

çağın şartlarına uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi için eğitim teknolojilerinden yararlanılması bir gerekliliktir (Orhan vd., 2014). Teknolojinin eğitim sistemi içerisinde yer almasıyla birlikte öğrenciler açısından zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının sağlanması, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin (Means ve Olson, 1997), derse olan ilgilerinin artırılması ve öğrenme sürecinin kolaylaşması mümkün olmaktadır (Jhurree, 2005). Buna bağlı olarak sürekli gelişen teknoloji, eğitim açısından birçok seçenek sunmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yer aldığı çeşitli yöntem ve tekniklerin eğitim ortamında etkili bir şekilde kullanıldığı ve birçok yenilik sağladığı görülmektedir. Eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılan bu yeniliklerden birisi ise TYS modelidir.

Model yabancı alanyazında genellikle inverted (Bates ve Galloway, 2012; Lage, Platt ve Treglia, 2000; Morin vd., 2013; Talbert, 2012) ve flipped (Bergmann ve Sams, 2012; Butt, 2014; Dove, 2013; Love vd., 2014) olarak ifade edilmiştir. Türkçe alanyazın incelendiğinde ise bu kavramın çevrilmiş öğrenme (Sever, 2014; Topalak, 2016), ters yüz sınıf (Demirer ve Aydın, 2017; Kocabatmaz, 2016; Sırakaya, 2015; Turan, 2015; Yavuz, 2016), tersine eğitim (Boyras, 2014; Çalışkan, 2016), ters yüz öğrenme (Dursun, 2015; Filiz ve Kurt, 2014) ve evde ders okulda ödev modeli (Demiralay ve Karataş, 2014; Yiğit, 2014) isimleriyle yer aldığı görülmektedir. Kavrama ilişkin farklı ifadeler yer alsa da ters yüz sınıf modeli ifadesi daha sık kullanılmaktadır. Bundan dolayı yapılan bu çalışmada da “ters yüz sınıf modeli” ifadesi kullanılacaktır.

TYS modeli en genel anlamıyla öğretmenlerin hazırladıkları videoları öğrencilerin ders süresi dışında izledikleri, bu şekilde ders anlatma sürecinin videolarla gerçekleştirilip ödevlerin sınıf içerisinde yapıldığı bir öğrenme şeklini ifade etmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Bu tanımda model uygulamaları kapsamında öğretim sürecinin ders içerisinde değil, ders dışında gerçekleştiği ve dersin elektronik ortamda kayıtlı olan materyaller aracılığıyla öğrenenlere sunulduğu görülmektedir. Strayer (2012), TYS modelinin aslında yıllardır uygulanan geleneksel öğretim modeline benzediğini ifade etmektedir. Geleneksel öğretimde öğretmenler öğrencilerden ders materyalleriyle ilgili hazırlıklar yaparak derse gelmelerini istemektedir. Benzer şekilde TYS modelinin temelinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri yer almaktadır (Horn, 2013). Bu bağlamda bu modelin yeni bir model olmadığı ifade edilmektedir.

Genel olarak bakıldığında TYS modelinin dört basamakta yürütüldüğü görülmektedir (McGivney-Burrelle ve Xue, 2013).

- Öğrenciler sınıf dışında geçirdikleri zamanı sınıf içerisinde yapılacak etkinliklere hazırlanmak amacıyla kullanır.
- Öğretmenler, öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirdikleri derse hazırlık sürecini değerlendirir.

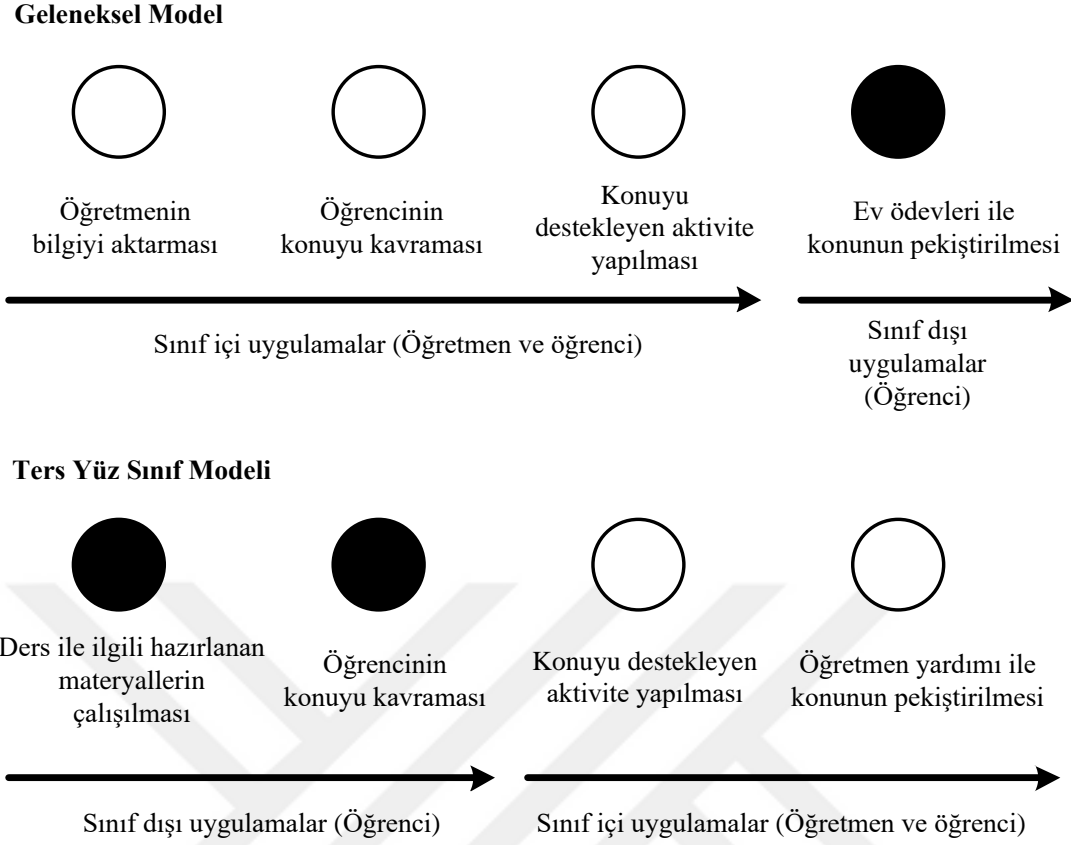
- Öğrenciler sınıf içerisinde sadece not tutmayıp işbirlikçi ve problem tabanlı öğrenmeye dayalı gerçekleştirilen öğrenme süreci içerisinde yer alır.
- Öğrencilere teorik bilginin yanı sıra uygulama yapma ve anında dönüt alma gibi imkanlar sunulur.

Bu modelde öğrenciler sınıf dışında kendi çalışmaları doğrultusunda öğrendikleri konularla ilgili sınıf içerisinde daha fazla bireysel çalışma veya grup çalışması yapma ve bireysel öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlere daha fazla odaklanabilme olanağına sahiptir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerle daha fazla ilgilenilmektedir (Seaman ve Gaines, 2013).

Bu modelde eğitim ortamına ilişkin radikal değişikliklerin yaşandığı görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler derse ilişkin teorik bilgileri derse gelmeden önce çalışmakta ve ders içerisinde daha çok uygulama yapmaktadır (Tucker, 2012). Öğrenciler videoları izleyerek ilgili sorularını ders içerisinde öğretmenlere yöneltmektedir. Ders sürecinde ise ödevlerin tartışıldığı görülmektedir. Ayrıca anlaşılmayan noktaların öğrenciler ve öğretmenler arasında yüz yüze etkileşim yoluyla ele alınması söz konusudur (Saunders, 2014).

TYS modelinde öğrenciler bireysel olarak bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma imkanına sahiptir. Bu şekilde öğrenciler sınıf içerisinde gerçekleştirecekleri bazı süreçleri evde kendi çalışmaları ile gerçekleştirirken, sınıf içerisinde daha çok problem çözme süreçlerine odaklanırlar (Verleger ve Bishop, 2013). Bu durumda geleneksel öğretme yöntemlerinin aksine ders içeriğinin öğretmen tarafından düz anlatım gibi yöntemlerle sınıf ortamında aktarılmadığı görülmektedir. Öğretmenler ders içeriğini öğrenciler için hazırlamakta, öğrenciler ise ilgili konuyu derse gelmeden önce çalışmaktadır. Bu şekilde sınıf içerisinde grup çalışmaları ve alıştırmalar yapmak için daha fazla zaman kalmaktadır (Akın, 2016).

TYS modelinin kullanımını eğitim açısından oldukça etkili ve faydalıdır. Modelde içerik, doğrudan anlatım yerine videolar yoluyla aktarılmaktadır. Hazırlanan videoların ders dışında izlenilmesiyle sınıf içerisinde daha fazla etkinlik yapılabilen ve bu şekilde öğrenciler daha aktif bir şekilde öğrenme sürecinde yer almaktadır (Szparagowski, 2014). Bu modelde öğretmenlerin görüntüsü sanal ortama aktarılmaktadır ve öğrenciler öğretmenleri yerine bilgisayarlarla iletişim kurmaktadır. Model, geleneksel ve yenilikçi olmak üzere çeşitli yöntemlerin bir arada kullanıldığı bütünleştirilmiş eğitimin bir parçasıdır (Chilingaryan ve Zvereva, 2017). YYS modeli dijital teknolojileri kullanarak öğretmenlerin eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan modellerde öğretim materyallerini yeniden düzenlemesine ve oluşturmasına olanak sağlamaktadır (Prodromou, 2017). YYS ve geleneksel öğrenme modelinde sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar birbirinden farklıdır. Bu farklılık aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (Moravec, 2010):



Şekil 1.1. Geleneksel Model ve Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması

Kaynak: Moravec (2010)

Şekil 1.1'de görüldüğü üzere geleneksel eğitim ve TYS modeli arasında çeşitli farklılıklar yer almaktadır. Geleneksel sınıf uygulamalarında öğretmen bilgiyi sınıf içerisinde aktarmaktadır ve bu şekilde öğrenciler konuyu kavramaya çalışmaktadır. Ayrıca, sınıf içerisinde konuya ilişkin çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Öğrenciler ise kendilerine verilen ödevleri sınıf dışında yaparak konuyu pekiştirmeye çalışmaktadır. TYS modeli incelendiğinde ise öğrenciler derse gelmeden önce ders materyallerini kullanarak konuyu kavramaya çalışmaktadır. Sınıf içerisinde ise konuyu destekleyen çeşitli etkinlikler yapılarak konunun pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bununla birlikte Bergmann ve Sams (2012), çalışmalarında geleneksel ve ters yüz sınıfı şu şekilde karşılaştırmıştır:

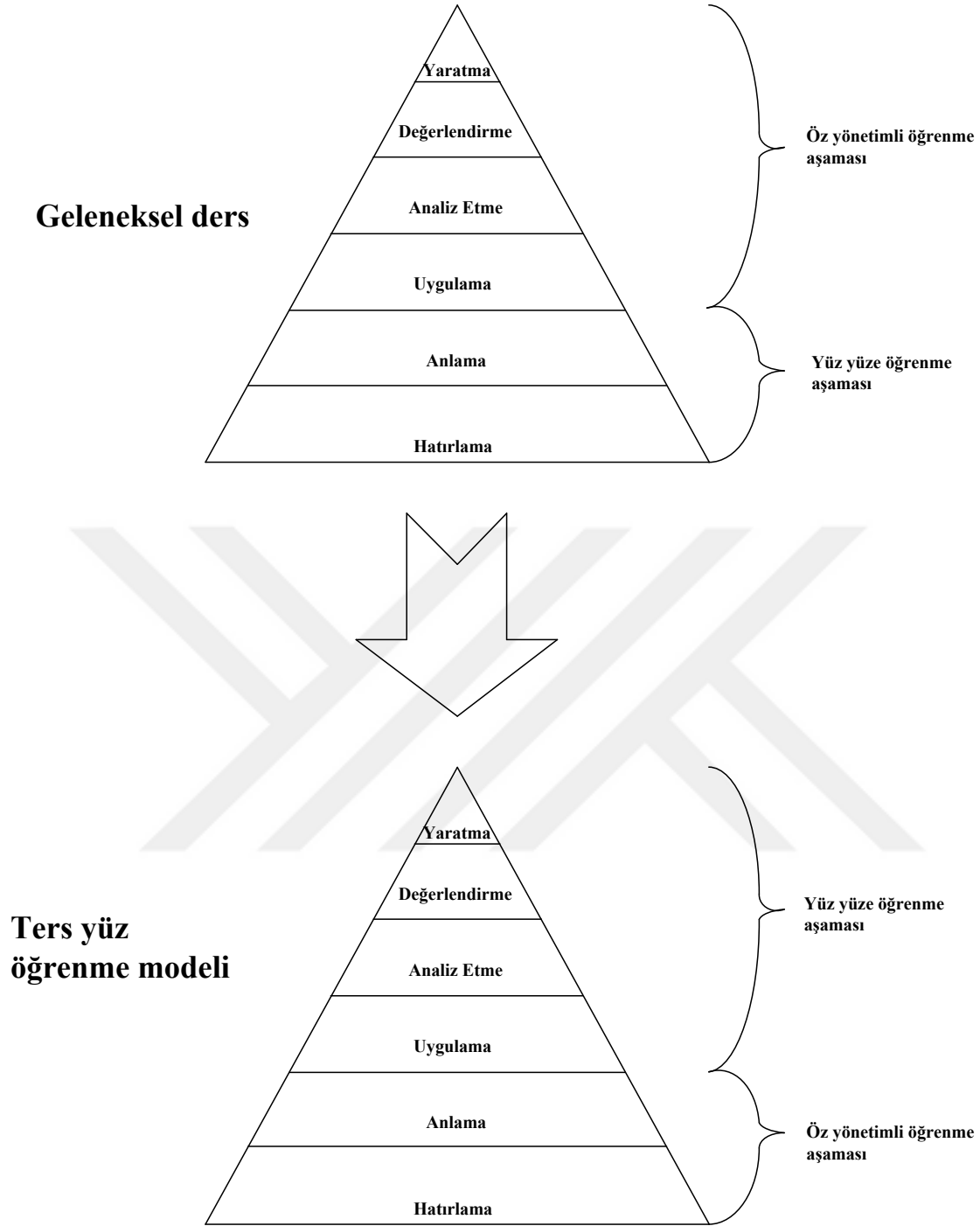
Tablo 1.1. Geleneksel Sınıf ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf		Ters Yüz Sınıf	
Etkinlik	Süre	Etkinlik	Süre
Isınma etkinliği	5 dk.	Isınma etkinliği	5 dk.
Ödevin üzerinden geçme	20 dk.	Soru-cevap etkinliği	10 dk.
Yeni içeriğin sunumu	30-45 dk.	Rehberli ve bağımsız uygulama etkinlikleri	75 dk.
Rehberli ve bağımsız uygulama etkinlikleri	20-35 dk.		

Tablo 1.1’de görüldüğü üzere geleneksel sınıf modelinde öğretmenler kısa bir süre ısınma etkinliği yapmaktadır. Verilen ödevlerin kontrol edilmesi ve ödevlerle ilgilenilmesi 20 dakikalık bir zaman almaktadır. Yeni içeriğin sunulması 30-45 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleşmektedir. İçerik sunulduktan sonra son aşamada öğretmenlerin rehberliğinde ya da bağımsız bir şekilde öğrencilerin etkinlikleri uygulaması süreci gelmektedir. TYS modelinde ise benzer şekilde 5 dakikalık bir ısınma etkinliği yer almaktadır. Daha sonra 10 dakika soru-cevap etkinliği için ayrılmaktadır. Bu modelde rehberlik ve bağımsız uygulama etkinlikleri ise 75 dakika olarak belirtilmiştir. Görüldüğü üzere TYS modelinde öğrencilere sunulan herhangi bir içerik yoktur. İçerik, öğrenciler için hazırlanan videolar yoluyla iletilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler ders dışında bireysel çalışma yaparak içeriği anlamlandırmaktadır.

TYS modeli öğrenci açısından zaman ve mekan sınırlılıklarını ortadan kaldırmakta ve öğrencilerin ders dışında bireysel çalışmalar yaparak bilgiyi anlamlandırmalarına ve yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır. Bu yöntemde bireysellik anlayışına dayalı bir öğrenme sürecinin yer almasına bağlı olarak verimliliğin ve etkililiğin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Fulton, 2012).

Yenilenen Bloom taksonomisi açısından da geleneksel sınıf ile ters yüz sınıf arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılık aşağıdaki şekillerde gösterilmektedir (Tolks vd., 2016).



Şekil 1.2. Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Geleneksel Ders ile Ters Yüz Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması

Kaynak: Tolks vd. (2016)

Görüldüğü üzere geleneksel sınıf modelinde yenilenmiş Bloom taksonomisinin ilk iki basamağını yüz yüze eğitim oluşturmaktadır. Öğrenciler konuyla ilgili bilgileri sınıf içerisinde öğretmenleriyle iletişim içerisinde bulunarak edinmektedir. Buna karşın taksonomide yer alan diğer basamaklar öz yönetimli öğrenme aşamalarını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciler

üst düzey becerileri edinirken bireysel çalışmalar yürütmektedirler. TYS modelinde ise ilk iki aşamayı öz yönetimli öğrenme aşamaları oluşturmaktadır. Bu anlamda öğrenciler öncelikle daha alt düzeyde bilgi ve beceri gerektiren öğrenme süreçlerinde bireysel çalışmalar yapmaktadır. Sonraki aşamalarda yüz yüze eğitim aşamalarının yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler daha üst düzeyde bilgi ve beceri gerektiren aşamalarda sınıfta yüz yüze eğitim almaktadır. Bu durumda öğrencilerin daha üst düzeydeki bilgi ve becerileri edinebilmeleri için daha alt düzeydeki bilgi ve becerileri bireysel çalışmalar yaparak edindikleri görülmektedir.

Abeysekera ve Dawson (2015) TYS modelinin genel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Sınıf zamanının kullanımındaki değişiklik
- Sınıf dışında kullanılan zamanda değişiklik
- “Ev ödevi” olarak adlandırılan etkinliklerin sınıf içerisinde yapılması
- Geleneksel olarak ders içerisinde yapılan etkinliklerin sınıf dışında yapılması
- Aktif öğrenme ve problem çözme tabanlı etkinliklerin sınıf içerisinde yapılması
- Başta videolar olmak üzere teknoloji kullanımı.

Chen, Wang ve Chen (2014), TYS modelinin temelinde yatan yaklaşımın yüzeysel olduğunu ve modeli derinlemesine ele almadığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda modeli daha derinlemesine açıklayacak bir model ortaya koymuşlardır. Ortaya koydukları modelde “FLIPPED” kelimesinin her bir harfini başka bir yaklaşımla ifade etmişlerdir. Geliştirilen bu model ise şu şekildedir:

- F- Flexible Environments (Esnek Ortamlar)
- L- Learner-Centered Approach (Öğrenci Merkezli Yaklaşım)
- I- Intentional Content (Kasıtlı İçerik)
- P- Professional Educators (Profesyonel Eğitimciler)
- P- Progressive Networking Learning Activities (Aşamalı Ağ Öğrenme Etkinlikleri)
- E-Engaging and Effective Learning Experiences (Katılımcı ve Etkili Öğrenme Deneyimleri)
- D- Diversified and Seamless Learning Platforms (Çeşitlendirilmiş ve Sorunsuz Öğrenme Platformları)

TYS modelinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için sınıf dışındaki etkinlikleri yerine getiren öğrencilerin sınıf içi öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım göstermeleri gerekmektedir. Bunun için sınıfta yürütülecek ders oldukça iyi bir şekilde yapılandırılmalıdır (Karadeniz, 2015). Modelin kullanıldığı bir derste öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde keşfeden ve anlayan aktif katılımcılar olmaları için onlara rehberlik etmelidir (Brown, 2012). Bu

bağlamda sınıf içerisinde konunun tekrar anlatılmasına gerek kalmadan ders içerisinde konuyla ilgili etkileşimli grup etkinliklerine yer verilmelidir. İki saatlik bir süreçte TYS modeline dayalı bir ders şu şekilde planlanmıştır (Karadeniz, 2015):

- 5 dakika: Derse giriş ve duyurular
- 5 dakika: Videolarla ilgili soru-cevap
- 5 dakika: Sınıfta gerçekleştirilecek etkinlikler hakkında bilgi vermek
- 40 ile 45 dakika: Grup çalışmalarıyla sınıf etkinliğini tamamlamak
- 15 ile 20 dakika: Grupların etkinliklerini incelemek, yaptıklarını paylaşarak yaşadıkları sorunları tartışmak.

Bergmann, Overmyer ve Wilie (2011) TYS modelinin ne olduğu ve ne olmadığı ile ilgili şu ifadelerle yer vermişlerdir:

TYS modeli ne değildir? :

- Çevrimiçi videolarla aynı anlama gelmemektedir. Bu modelde ilk olarak videolar akla gelmektedir. Modeldeki en önemli nokta sınıf içerisinde öğrencilerle yüz yüze geçen zaman diliminde etkileşimli ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesidir.
- Modelde öğretmenlerin yerine videoların yer alması söz konusu değildir.
- Çevrimiçi uygulanan bir ders değildir.
- Öğrencilerin bir sistem olmadan çalışması değildir.
- Bireysel olarak çalışan öğrencilerin ön planda olduğu bir model değildir.

TYS modeli nedir? :

- Öğretmenler ve öğrenciler arasında artan bir etkileşim söz konusudur.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları bir ortam vardır.
- Öğretmenler rehber görevindedir.
- Doğrudan anlatım yöntemi ve yapılandırmacı öğrenme harmanlanmış durumdadır.
- Çeşitli nedenlerden dolayı derse gelemeyen öğrencilerin dersten geri kalmaması sağlanır.
- İçerik, tekrar etme veya öğrenmeyi geliştirme amacıyla kalıcı olarak saklanır.
- Bütün öğrenciler öğrenme süreçlerine dahil olur.
- Bütün öğrenciler bireyselleştirilmiş öğretimden faydalanabilir.

Mason, Shuman ve Cook (2013) ise TYS modeli ile geleneksel öğretim modelini karşılaştırıp edindikleri tecrübeleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- TYS modeli öğretmene daha fazla materyal kullanma imkanı sunar.
- TYS modelinde öğrenciler sınavlarda daha başarılı bir performans gösterir.
- Öğrenciler ilk zamanlarda modele karşı direnç göstermelerine karşın, modele hızlıca uyum sağlamış ve modeli etkili ve yeterli bulmuşlardır.

Rotellar ve Cain (2016) TYS modelinin tasarlanmasında takip edilmesi gereken aşamaları şu şekilde belirtmektedir:

- Öğrencilerin derse gelmeden önce içeriğe erişmeleri için onlara fırsat sunun.
- Öğrencilerin sınıfa gelmeden önce hazırlık yapmaları için onları özendirin.
- Öğrencilerin içeriği anlayıp anlamadıklarını belirlemek için bir mekanizma geliştirin.
- Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler arasında açık bir bağlantı kurun.
- Öğrencilere görevlerini tamamlamaları için yeteri kadar zaman verin.
- Kolaylaştırıcı bir öğrenme ortamı oluşturun.
- Bireysel çalışmalarda ya da grup çalışmalarında öğrencilere dönütler verin.
- Erişimi kolay olan teknolojiler kullanın.

Alanyazın incelendiğinde uygulanan TYS modeline ilişkin hiçbir uygulamanın tam anlamıyla birbirinin aynısı olmadığı görülmektedir. Özetlemek gerekirse TYS modeline ilişkin yapılan çalışmalardan çıkarılabilecek ortak özellikler şu şekildedir (Bennett vd., 2013):

- Seçilen içeriğin ders dışında öğrencilere dinamik, aktif ve kasıtlı olarak iletilmesiyle sınıf içerisinde zamanın daha etkili kullanılması ve öğrencilerle daha fazla yüz yüze iletişim kurulması söz konusudur.
- Eğitimciler bilgiyi doğrudan aktarmak yerine bu süreçte öğrencilere rehberlik etmektedir.
- Öğretmenler tarafından hazırlanan içerik uzun süreli olarak arşivlenir. İhtiyaç duyulduğunda öğrenciler istedikleri zaman içeriğe yeniden erişebilir.
- Öğrenciler içeriğe istediklerinde ulaşma imkanına sahip oldukları için öğretmenler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için daha fazla çaba gösterebilmektedir.

2.1.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin Tarihçesi

TYS modeli aslında harmanlanmış öğrenme yönteminin değişik bir türü olarak ortaya çıkan bir öğrenme modelidir (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Son zamanlarda teknoloji alanında yaşanan büyük değişiklikler sonucunda bilgisayarların yaşamın her alanında kullanılmaya

başlamasıyla birlikte ortaya çıkan bu yeni model, geleneksel sınıfların aksine video ve film gibi çeşitli araçların kullanılarak öğrencilere sınıf dışında bireysel çalışma ve öğrenme fırsatları sunmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012).

TYS modelinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde bazı eğitimcilerin ve araştırmacıların etkili olduğu görülmektedir. Bergman ve Sams (2012); Khan (2012); King (1993); Lage, Platt ve Treglia (2000); Mazur (2009); Strayer (2007) ve Tenneson ve McGlasson (2006) model kapsamında önde gelen kişilerdir. Belirtilen bu araştırmacılar geliştirdikleri teorilerini aktif öğrenme, harmanlanmış öğrenme, farklılaştırılmış öğrenme ve toplumsal katılım gibi modellere dayandırarak TYS modelini uygulamışlardır (Hamdan vd., 2013). Fakat bu uygulamalardan daha önce teknolojinin kullanıldığı çeşitli uygulamalarda bu modelin temelleri görülmektedir.

TYS modelinden önce uzaktan eğitim sistemi içerisinde içeriğin eğitimsel amaçlı hazırlanan videolarla öğrencilere sunulduğu görülmektedir. Teknolojilerin eğitim amaçlı kullanılması ise 1920'li yıllarda görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte 1960'lı yıllarda İngiltere'de açılan Açık Üniversite uygulaması ile videolar eğitimsel içeriğin aktarılmasında kullanılmaya başlanmıştır (Strayer, 2007). Bu uygulama, düşük gelirli bireylere yükseköğretim basamağında eğitim sunmak amacıyla kullanılmıştır. Yıllar içerisinde teknoloji kullanımıyla bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında olumlu gelişmeler sağlanmıştır. 2013 yılında ise sistemde beş binden fazla eğitimcinin bilgisayar ortamında konferans ya da mail yoluyla öğrencilere destek sağladığı görülmektedir (The Open University, 2013).

1993 yılında ise King, öğrenenlerin aktif olarak öğrenme sürecinde yer aldığı bir uygulama olan aktif öğrenmeye dayalı "From sage on the stage to guide on the side" isimli bir çalışma yayımlamıştır. TYS modeli de çoğunlukla bu çalışmadan etkilenmiştir (Bergmann ve Sams, 2012). Bu gelişmeyle birlikte TYS modeli kavramının ilk olarak 1998 yılında Barbara Walvoord ve Virginia Johnson Anderson tarafından yazılan "Effective Grading" isimli kitapta yer aldığı görülmektedir (Walvoord ve Anderson, 1998). Yazarlar; çeşitli disiplinlerden seçilen temel konuların öğrencilere ders dışında çevrimiçi sunularak sınıf içerisinde edinilen bilgilerin genişletilmesini hedeflemişlerdir. Böylece öğrenciler edindikleri yeni bilgileri sınıf ortamında kullanabilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yeteri kadar çalışıp çalışmadıklarını belirlemek için ders öncesinde belirli bir değerlendirme yapılmıştır (Tolks vd., 2016).

Daha sonra Baker ders materyallerinin sınıf dışında elektronik araçlarla öğrencilere sunulması fikrini ortaya atmıştır. Fakat Baker bu görüşünü 1995 yılına kadar uygulayamamıştır. Çevrimiçi içerik yönetim sistemlerinin gelişmesiyle Baker çevrimiçi ders notlarını kullanarak sınıf içi tartışmaları genişletmiş ve çevrimiçi kısa sınavlar uygulayabilmiştir (Strayer, 2007). 1996 ve 1998 yıllarında ise Baker eğitimsel amaçlı konferans uygulamasını sunmuştur. Bu uygulama ise TYS modelinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Baker, 2011).

Baker tarafından yapılan çalışmayla hemen hemen aynı zamanlarda Lage, Platt ve Treglia (2000), "Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment" başlıklı makaleyi yayımlamışlardır. Ele aldıkları bu çalışmada "TYS modeli" kavramına değinmişlerdir. Bu modelde öğrencilerin dersle ilgili videoları önceden izleyip, sınıf içerisinde küçük gruplar halinde çalışarak zorlandıkları noktaların anlaşılmasına yönelik çalışmalar yapılmasına odaklanılmıştır. Böylece YYS modeli, Miami Üniversitesi'nde kullanılmaya başlanmıştır (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Bu şekilde öğrenciler ders öncesinde öğrenme materyallerini inceleyip bireysel çalışmalar yürütmüşlerdir.

TYS modelinin eğitim açısından bu derece yaygınlaşmasında etkili olan bir diğer faktör ise Khan Akademisidir. 2004 yılında Khan Akademinin kurucusu olan Salman Khan eğitsel videolar çekmiş ve yayımlamıştır. Buna bağlı olarak YYS modeli ve MOOC (Massive Online Open Courseware) uygulamaları yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Bruff vd., 2013). Oluşturulan videolarda öğretmenler genellikle ekranda görünmemekle birlikte daha çok sunu, tahtanın kayıt altına alınması ya da ses kaydı gibi yöntemlerle ders anlatmışlardır. Bu şekilde bilgi en basit şekliyle öğrencilere sunulmaya çalışılmıştır (Tolks vd., 2016).

2006 yılında ise Tenneson ve McGlasson, "The Classroom Flip" isimli çalışmayı yayımlamışlardır. Çalışmada YYS modeli yaklaşımının yapısı tanımlanmış, bu yaklaşımın programların geliştirilmesinde nasıl kullanılabileceği açıklanmış ve ders yönetimi açısından çeşitli programlar araştırılmıştır (Tétreault, 2013). Mazur (2009) ise derslerini sınıf içinden sınıf dışına taşımaya karar vermiş ve öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri için videolar hazırlamıştır.

Çevrimiçi videoların modern anlamda uygulanmaya başlanması Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından gerçekleştirilmiştir. 2007 yılında Woodland Park Lisesi'nde kimya öğretmeni olarak görev yapan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams dersi kaçırın öğrencilerin dersleri takip edebilmeleri için bir sistem geliştirmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012). Bu sistemde öğretmenler dersleri kaydedip çevrimiçi olarak yayımlamışlardır. Bu şekilde dersi kaçırın öğrenciler dersleri daha sonra izleme fırsatı yakalamışlardır. Uygulama sonucunda dersleri kaçırmayan öğrencilerin de videoları izledikleri görülmüştür (Tucker, 2012).

Bu gelişmelerle birlikte ortaya çıkan bu yeni öğretim modeli yaygınlaşmıştır (Tucker, 2012). Bu süreçten sonra YYS modeliyle ilgili çeşitli makalelerin USA Today (Della Cava, 2012), The New York Times (Rosenberg, 2013) ve Washington Post (Strauss, 2012) dergilerinde yayımlandığı görülmüştür. Belirtilen bu unsurlar ise YYS modelinin gelişmesine ve yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır.

2.1.2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dayandığı Kuramlar

Alanyazın incelendiğinde TYS modelinin dayandığı çeşitli kuramların olduğu görülmektedir. Öncelikle bu model öğrenci merkezli eğitim anlayışına dayanmaktadır. Prawat ve Floden (1994), öğrenci merkezli eğitimin yapısalılık kuramına dayanan bir eğitim anlayışını yansıttığını ifade etmiştir. Öğrenci merkezli eğitim, esnek öğrenme (Taylor 2000) ve yaşantusal öğrenme (Burnard 1999) gibi birçok kavramla doğrudan ilişkilidir. Bu anlamda TYS modelinin aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli eğitim anlayışına dayanan öğrenme modelleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Merrill, 2015). Görüldüğü üzere TYS modeli çeşitli kuramlarla ilişkilidir. Bu çalışmada modelin öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve sosyal öğrenme kuramıyla olan ilişkileri ele alınmış olup, aşağıda ayrı başlıklar halinde detaylı olarak verilmiştir.

2.1.2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci merkezli eğitim, Carl Rogers tarafından genel bir eğitim teorisi olarak genişletilmiştir (O'Sullivan, 2003). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları gerektiği ifade edilmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrenenler aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil olarak neyi, nasıl ve ne zaman öğrenecekleri konusunda sorumluluk üstlenmektedir (Weimer, 2002).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrencilerin merkeze alındığı ve bu şekilde derslere aktif katılımlarının sağlandığı görülmektedir. Öğrenciler bu şekilde bilgiyi anlamlandırmaktadır (Korkmaz, 2007). Geleneksel sınıf ortamında öğretmen otoritesinin bir sonucu olarak öğrenciler gerçek düşüncelerini açıklamak yerine sadece doğru cevaba odaklanmaktadır ve bu durum öğrencilerin yaratıcılıklarını önemli ölçüde engellemektedir. Bunun aksine öğrenci merkezli eğitimde öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerine yardımcı olmaktadır (Overby, 2011).

Geleneksel sınıf ortamında ders içeriği oldukça önemlidir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında ise içerik, dersin sadece bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmenler içeriği anlamlı olacak şekilde öğrencilere aktarmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin içeriği ezberlemesi değil anlamlı bir şekilde öğrenmesi söz konusudur (Weimer, 2002). Ayrıca, öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğretmenlerin sadece ders kitapları içerisinde yer alan ünitelere odaklanmamaları gerekmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ön öğrenmeleri ve ilgileri de dikkate alınarak içerik oluşturulmalıdır (Brown, 2003).

Öğrenci merkezli eğitim incelendiğinde değerlendirme sürecinin de bu yaklaşıma uygun olması gerekmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında oldukça fazla kullanılan klasik ölçme

yöntemlerinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Ayrıca, geleneksel eğitim anlayışında değerlendirmenin temel amacı öğrencilere not vermek ve öğrencileri birbirleriyle kıyaslamaktır (Black, 1999). Öğrenci merkezli eğitim anlayışında ise değerlendirme sürecinde çeşitli yöntemler bir arada kullanılmaktadır. Bu süreçteki amaç ise öğrencilerin öğrenmesini desteklemek, öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan öğrenmesine yardımcı olmaktır (Brown, 2003; Saulnier vd., 2008).

Lea vd., (2003) öğrenci merkezli eğitimin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye geçilmiştir.
- Derinlemesine bir öğrenme anlayışı vardır.
- Öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmektedir.
- Öğrencilerin özerklik duygusu daha fazladır.
- Öğretmen ve öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliği vardır.
- Öğretmen ve öğrenciler birbirlerine saygı duymaktadır.
- Öğrenme ve öğretim yansıtıcı bir süreç olarak ele alınmaktadır.

TYS modelinde öğretmeden daha çok öğrenme süreci önemlidir. Bundan dolayı bu modelde öğretmenin merkezde olduğu eğitim anlayışından ziyade öğrenme sürecinin merkezinde öğrencinin olduğu bir eğitim anlayışı söz konusudur. Cheng ve Mok (2008) öğrenci merkezli bu yaklaşımla birlikte öğrenci ihtiyaçlarının karşılandığını ve öğrenme anlayışının hayat boyu öğrenme hedefiyle uyumlu hale geldiğini belirtmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda YYS modeliyle öğrenci merkezli eğitim anlayışının doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Modelde öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmaları, öğrenme sorumluluklarını almaları, öğretmenlerin ise rehber olarak öğrencilere gereken desteği sağlamaları önemlidir.

2.1.2.2. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme öğrencilerin öğrenme sürecinde okuma, yazma, tartışma ya da problem çözme gibi etkinliklerle meşgul oldukları bir yaklaşımdır. Ayrıca analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine dayalı etkinlikler de aktif öğrenme süreci içerisinde yer almaktadır (Maden, 2013).

Prince (2004) aktif öğrenmeyi, en genel anlamıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir şekilde yer aldığı öğretimsel bir yöntem olarak tanımlamıştır. Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları, öğrenme süreciyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma konularında onlara fırsatlar sunduğu ve öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanabildikleri bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2006).

TYS modeli derslerin aktif öğrenme temelli şekillenmesini hedeflemektedir. Modelde öğrenciler kendilerine sunulan videolara erişim sağlamaktadır. Bu şekilde öğrencilerle daha fazla vakit geçirilebilmektedir (Lage Platt ve Treglia, 2000). Modelde öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları için öğrenme sürecinde aktif bir role sahiptir. Bir başka ifade ile aktif öğrenmeyi oluşturan unsurlar YYS modelinin temelini oluşturmaktadır (Patón Rodríguez, 2014). Bu bağlamda modelin temel amacı pasif çalışmaların ders dışında yapılması, sınıf içerisinde ise aktif öğrenme sürecinin yürütülmesidir. Bu anlamda ders dışında bireysel çalışmalar yaparak ders içeriği edinilirken, sınıf içi etkinliklerle aktif öğrenmenin gerçekleşmesi hedeflenmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Görüldüğü üzere bu model aktif öğrenme modeliyle iç içe geçmiş durumdadır. Modelin etkili uygulanabilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı gerekmektedir.

2.1.2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları öğretimsel süreçleri ifade etmektedir (Demirel, 2010). Sönmez (2005) ise işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sınıf içerisinde küçük karma gruplar halinde ortak bir amaç doğrultusunda ve akademik bir konu çerçevesinde birbirlerinin öğrenmelerine destek olacak şekilde çalıştıkları bir öğrenme yaklaşımı olduğunu belirtmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrencilerin belirli amaçlara ulaşmak için birlikte çalışmaları söz konusudur. Bundan dolayı bu model öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimi azaltmamaktadır. Aksine, öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir (Halili, Abdul Razak ve Zainuddin, 2014).

İşbirlikli öğrenme modelinde öğrenciler, öğretmenlerden sınırlı derecede yardım almaktadır. Öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunarak bilgiyi öğrenmekte ve anlamlandırmaktadır (Law ve Wong, 2003). YYS modeli ise sınıf içerisinde ya da sanal işbirlikli öğrenme ortamlarıyla ders dışında da yürütülebilmektedir. Modelde öğrenciler arasında güçlü sosyal bir etkileşimin oluşturulması söz konusudur. Belirtilen bu özellik işbirliğine dayalı öğrenme modelinde de yer almaktadır (Halili vd., 2014). Bu anlamda YYS modelinde öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma imkanına sahip oldukları; bu bağlamda modelin işbirlikli öğrenme modelinin özelliklerini taşıdığı görülmektedir.

2.1.2.4. Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılık öğrenenlerin bilgiye nasıl ulaştıklarını açıklamaya çalışan felsefik bir görüş olarak ele alınmaktadır. Yapılandırıcılıkta öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmaları,

yorumlamaları ve geliştirmeleri söz konusudur (Perkins, 1999). Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen bilgiyi aktarmaktadır. Bu yaklaşımda ise öğrenme, öğrenenlerin yeni bilgiyi önceki mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek var olan ve yeni öğrenmeler arasında bağ kurmasıyla gerçekleşir (Brooks ve Brooks, 1993).

Bu bilgiler doğrultusunda TYS modelinin ve hazırlanan videoların yapılandırmacı eğitim anlayışına dayandığı görülmektedir. Nitekim Cecchinato ve Papa (2016), model kapsamında öğrencilerin aktif ve öğrenme sürecinin farkında olan öğrenenler olmalarının amaçlandığını ifade etmişlerdir.

2.1.2.5. Sosyal Yapılandırmacılık

TYS modelinin sosyal yapılandırmacılık yaklaşımı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Model; problem çözme, aktif öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme ve kişilerarası iletişim gibi unsurlara önem vermektedir. Modelde öğrencilerden geçmiş bilgilerle ilişki kurarak yeni bilgiyi edinmeleri beklenmektedir (Ahmed, 2016a).

Vygotsky, öğrencilerin yeni bilgiyi diğer öğrencilerle sosyal etkileşime girerek elde edebileceklerini belirtmektedir. Bu anlamda sınıf içi etkinlikler esnasında öğrencilerin birbirlerini yönlendirerek ve birbirlerine yardımcı olarak öğrenmesi sağlanabilir (Akt. Saunders, 2014). TYS modelinde ise öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmaları durumu sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde görülebilmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenciler bilgiyi çevre ile etkileşime girerek edinmektedir. Bu bağlamda öğrenme, sosyal ve etkileşimli bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu sosyal etkinlikler gerçekleştirilirken öğrenenler işbirliği içerisinde (Kim, 2001). Görüldüğü üzere çeşitli özellikler açısından sosyal yapılandırmacılık ve TYS modeli arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur.

2.1.2.6. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Modeli

Bandura'nın sosyal öğrenme modeli TYS modelinin temelini oluşturan bir diğer yaklaşımdır (Diab, 2016; Saunders, 2014).

Bandura (1977) bireylerin, diğer bireylerin davranışlarını başarılı bir şekilde model alması için dört sürecin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu süreçler ise şu şekildedir:

Dikkat: Dikkat, öğrenme süreci açısından oldukça önemli olan bir kavramdır. Model dikkat çekici bir yapıdaysa ya da bireyler modelle benzer özelliklere sahipse modele daha fazla dikkat edilmektedir.

Hatırlama-Akılda Tutma: Bireylerin davranışları gözlemlendikten sonra bu davranışların hatırlanması gerekmektedir.

Yeniden Üretme: Modelin bir diğer ögesi ise yeniden üretmedir. Burada bireylerin gözlemledikleri davranışları tekrarlama becerisinin olması gerekmektedir.

Motivasyon: Bu kavram modelin önemli bir ögesidir. Modelleme için gerekli olan son ögedir. Öğrencilerin öğrendiklerini uygulama konusunda istekli olmaları gerekmektedir.

TYS modelinde sosyal öğrenme teorisinin etkisinin olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Modelde öğrenciye dersten önce içerik sunulmaktadır. Öğretici model konumundadır. Öğrenciler ise kendilerine sunulan içeriği alarak zihinlerinde tutmakta ve daha sonra yeniden üretmektedirler (Alvarez, 2012; Fulton, 2012; Miller, 2011). YYS modeli kapsamında model kavramlar çeşitli iletişim araçları yoluyla sunulmaktadır. Öğrenci bu kavramları alır, yeniden üretir ve gerçek yaşamda uygular (Bergmann ve Sams, 2012; Berrett, 2012). Bu doğrultuda YYS modelinde hazırlanan öğrenme videoları öğrenciler için model olma özelliği taşımaktadır. Bu anlamda YYS modelinde de sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi etkili modellerin sunulmasıyla öğrenme gerçekleşmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda YYS modelinin sadece tek bir kurama, eğitim anlayışına dayanmadığı, çeşitli kuramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bundan dolayı modeli daha iyi anlayabilmek için dayandığı kuramların da iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu şekilde model kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların daha etkili olması sağlanabilir.

2.1.3. Ters Yüz Sınıf Modelinin Temel Bileşenleri

Flipped Learning Network (FLN) (2014), YYS modelinin sahip olması gereken özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: Esnek ortam, öğrenme kültürü, kasıtlı içerik ve profesyonel eğitimciler. Bu temel özellikler ise aşağıda ayrı başlıklar altında detaylandırılmıştır.

2.1.3.1. Esnek Ortam

Esnek öğrenme ortamı YYS modelinin ilk temel özelliğini oluşturmaktadır. YYS modelinin öğretmenler ve öğrenciler açısından çeşitli esneklikler sağladığı görülmektedir.

Bu modelde öğretmenlerin sınıf içerisindeki gereksinimlere uygun olarak çeşitli değişiklikler yapabildikleri görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin grup çalışması yapması gerekiyorsa öğretmenler sınıfı grup çalışmasına uygun olarak düzenleyebilmektedir. Buna karşın öğrencilerin bireysel çalışmalar yapması gerekiyorsa yine sınıf buna uygun şekilde düzenlenebilmektedir (Neaupane,2017). Modelde sınıftaki alanın esnek olması gerekmektedir. Bu şekilde öğretmenler rahatlıkla küçük grup çalışmaları yaptırabilir, bireysel çalışma alanları

ve öğrencilerin kendi aralarında doğrudan iletişim kuracakları öğrenme çevreleri oluşturabilir. Ayrıca, bazı durumlarda öğrenci sunumları için sınıfın belirli bir bölümü ayrılabilir (Hamdan vd., 2013).

Model, öğretmenlere de esneklik sağlamaktadır. Geleneksel bir sınıf ortamında her ayrıntı ders süreci içerisinde ele alınırken, TYS modelinde öğretmenlerin ders içerisinde çeşitli etkinlikler yapmak için yeterli zamanı vardır (Demirel, 2016). Bunun sonucunda modelin öğretmenlere etkinlikler konusunda esneklik sağladığı görülmektedir. Modelin öğretmenlere sunduğu bir diğer esneklik ise öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarına göre düzenlenebilmesidir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede çeşitli araçlar kullanabilmektedir. Model, öğrenciler açısından da birçok esneklik taşımaktadır. Modelde öğrenciler kendi öğrenme etkinlikleriyle ilgili önem sırasını belirleyebilmektedir (Brown, 2016). Bu ortamda öğrenciler kendilerini daha rahat hissetmekte ve gerektiğinde öğretmenlerine danışarak yardım almaktadırlar (Demirel, 2016). Bununla birlikte modelde öğrenciler kendi ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına göre öğrenme süreçlerini yönetebilmektedir. Öğrenciler, öğretmenler tarafından hazırlanan ders içeriklerini tekrar izleme olanağına sahiptir. Bu şekilde öğrencilerin ders içeriğine daha esnek ve rahat bir ortamda ulaşabildikleri görülmektedir (Chang, 2016).

Görüldüğü üzere TYS modeli öğretmenlere ve öğrencilere öğrenme sürecinde çeşitli esneklikler sağlamaktadır. Öğretmenler sınıf düzeninin oluşturulması ve kullanılacak öğrenme modellerinin belirlenmesi açısından esnek davranabilmektedir. Öğrenciler ise öğrenme etkinliklerinin öncelik sırasını belirleme, kendi hızlarına göre öğrenme sürecini yönlendirme ve öğrenme ortamını şekillendirme açısından esnek davranabilmektedir.

2.1.3.2. Öğrenme Kültürü

Öğrenme kültürü, TYS modelinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Geleneksel sınıf ortamında öğretmen tek bilgi kaynağıdır. Öğrenciler bilgiyi bu kaynaktan yani öğretmenden almaktadır (Brown, 2016). Öğrencilerden öğretmeni dinlemesi, bireysel okumalar yapması ve ders anlatılırken notlar alması beklenmektedir. Süreç içerisinde öğretmenler kısa sınavlarla öğrencilerin öğrenmesini test etmektedir. Öğrenciler ders süresi içerisinde dersi dinlemekte ve eğer zaman kalırsa konuyla ilgili örnekler çözmektedir (Fulton, 2012).

TYS modelinde ise öğrenme kültürünün tamamen değiştiği görülmektedir. Bu modelde öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder, onlara anlık dönüt verir ve bireysel olarak bütün öğrencilerle ilgilenir (Bergmann ve Sams, 2012). Öğrencilere sunulan bireysel destekle öğrencilerin öğrenme hedeflerine farklı yollarla ulaşmaları sağlanır (Crouch ve Mazur, 2001).

Ders içeriğine ders dışında ulaşılması sonucunda, sınıfta anlamlı ve işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamının oluşması mümkün kılınır (Lambert, 2013).

Bununla birlikte modelde öğretmen, rehber görevindedir ve öğrenciler için hazırladığı etkinliklerle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bu yeni öğrenme kültüründe öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri ve kendileri için anlamlı olan bilgiyi oluşturabilmeleri önemlidir (Alzaytuniya, 2016). Görüldüğü üzere modelde öğrenme kültürü tamamen değişikliğe uğramıştır. Model kapsamında öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldığı, öğretmenin rehber olduğu, sınıfta etkileşime ve işbirliğine dayalı bir öğrenme kültürü söz konusudur.

2.1.3.3. Kasıtlı İçerik

TYS modelinin üçüncü temel bileşeni kasıtlı içerik oluşturmaktadır. Kasıtlı içerik bileşeni öğretmenlerin içeriği anlaması, değerlendirmesi ve içeriğe odaklanmasını içermekle birlikte, içeriğe neye göre karar verildiğinin ve öğrencileri için hangi içeriğin önemli olduğunun belirlenmesidir (Brown, 2016). Modelde videolar önemli bir yere sahiptir. Videolar gelişigüzel hazırlanan ders içerikleri değildir. Bundan dolayı hazırlanan içeriğin dikkatli bir şekilde seçilmesi gerekmektedir. Teknoloji kullanımı TYS modelinin temel amacı değildir. Modelin amacı teknolojiyi kullanarak işbirlikli ve aktif öğrenme sürecine dayalı programı desteklemektir (Bergmann ve Sams, 2012).

Kasıtlı içerik bileşeninde öğretmenlerin hangi materyalleri öğreteceğini seçmesi söz konusudur. Öğretmenler öğrenciler için hangi içeriğin daha önemli olduğunu belirleyerek bütün öğrencilerin erişebileceği içeriği oluşturmaktadır (Chang, 2016). Bu bilgiler ışığında model kapsamında öğretmenlerin içeriği istedikleri şekilde belirleyebilme ve düzenleyebilme konusunda esnek davranabildikleri görülmektedir.

2.1.3.4. Profesyonel Eğitimciler

TYS modelinin son bileşeni ise profesyonel eğitimcilerdir. Modelde, eğitimciler oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitimcilerin, öğrenciler için öğrenme çıktıları oluşturma ve öğrencilere gereken desteği sağlama gibi sorumlulukları vardır (Hamdan vd., 2013). Modelde profesyonel ve yetenekli eğitimcilere gerek duyulmaktadır. Çünkü modelin başarılı bir şekilde yürütülmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Yarbro vd., 2014).

Bununla birlikte profesyonel eğitimciler sürekli olarak öğrencilerini gözlemleme, öğrencilere gerekli olan dönütleri sağlama ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını değerlendirme sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Bu yüzden uygulama sürecinde öğrencilerden ve

diğer öğretmenlerden gelen dönütlere dikkat edilmelidir (Chang, 2016). Görüldüğü üzere modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenler çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bu şekilde öğrencilere gereken desteğin verilmesi, istenilen öğrenme çıktılarının oluşturulması ve modelin etkili bir şekilde uygulanması mümkün olabilir.

2.1.4. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğretmenin Rolü

TYS modelinde en önemli faktörlerden birisi öğretmendir. Bundan dolayı modelin kullanılmasında öğretmenlere çeşitli görevler düşmektedir. Öğretmenin modele ilişkin görev ve sorumlulukları ise bu başlık altında detaylı olarak ele alınmıştır.

Modelde öğrenme sürecinin merkezinde öğrencinin olduğu ve öğretmenlerin araştırmaya dayalı bir öğrenme ortamı için gerekli becerilere sahip olması gerektiği görülmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri yönlendirme ve onlara yardımcı olma görevleri vardır (Chilingaryan ve Zvereva, 2017). Öğretmenler konuyla ilgili video hazırlamakta, öğrenciler ise hazırlanan videoları okul dışında izlemektedir (Ash, 2012). Modelin uygulanmasından önce, öğretmenin videoların nasıl izleneceği konusunda öğrencileri bilgilendirmesi; videoların izlenilmesi, gereken notların alınması ve anlaşılamayan noktaların sorulması gibi konularda öğrencileri cesaretlendirmesi gerekmektedir. Bazen de öğretmenler, öğrencilerin videoları izlemelerini sağlamak adına öğrencilere derse gelmeden önce çeşitli ödevler verirler (Brown, 2016).

Geleneksel sınıf ortamında öğretmen otoritesi söz konusudur. Bu sınıf ortamında öğretmenler bilgiyi aktarmakta, öğrenciler ise pasif bir şekilde bilgiyi almaktadır. Buna karşın öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını almaktadırlar. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilere rehberlik yapmaktadır (Black 1993). Benzer şekilde YYS modelinde öğretmenlerin sınıfta kullandıkları stratejileri incelemesi, düzenlemesi ve gerektiğinde değiştirmesi gerekebilir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini, öğrenme stillerini, sosyal ve duygusal gelişim durumlarını göz önünde bulundurarak sınıfta farklılıklara dayalı öğretim uygulamaları yapmalıdır (Ahmed, 2016a). YYS modelinde öğretmen rollerinin değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin geleneksel sınıf ortamında olduğu gibi sadece ders anlatan durumunda olmayıp, teknoloji kullanımıyla ilgili bilgi sahibi olması ve öğrencilere rehberlik yaparak gereken desteği sağlaması söz konusudur.

2.1.5. Ters Yüz Sınıf Modelinin Olumlu Yanları

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmenler bilgiyi aktarırken öğrenciler öğretmenlerin sundukları bilgileri pasif bir şekilde almaktadırlar. YYS modelinde ise

öğrencilerin daha aktif olduğu, sadece dinlemek ve not almaktan öte bilgiyi etkinlikler yoluyla anlamlandırdıkları görülmektedir (Bonwell ve Eison, 1991). Belirtilen bu özellik ise modelin güçlü bir yanı olarak ifade edilmektedir.

Modelin bir diğer önemli özelliği öğrencilere bireysel çalışma ve öğrenme imkanı sağlıyor olmasıdır. Bu modelde öğrencilere teknolojiyi kullanarak bireysel öğrenme becerilerini geliştirme imkanı sunulmaktadır. Özellikle öğrencilerin kendi hızlarına ve öğrenme yöntemlerine uygun olarak içeriği öğrenmeleri mümkündür. Öğrenciler diledikleri zaman evde, okulda ya da herhangi bir ortamda ve istedikleri sıklıkta içeriğe erişebilmektedir (Foust, 2012). Bu şekilde öğrenme daha etkili ve kalıcı hale gelmektedir. Benzer şekilde Cohen ve Brugar (2013) TYS modelinde gerekli oldukça öğrencilerin istedikleri kadar tekrar yapma imkanının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Bergmann ve Sams (2012), modelin bireysel öğrenme açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu modelde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak gerektiğinde içeriği tekrar izleme ve pekiştirme imkanı söz konusudur. Zainuddin ve Halili (2016), bu durumun özellikle dersi kaçıran ya da herhangi bir sebepten dolayı derse gelemeyen öğrenciler açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte modelde öğrencilerin videoları istedikleri zaman durdurma, izleme, geri ya da ileri alma gibi imkanları vardır (Bergmann ve Sams, 2012).

Modelin bir diğer güçlü yanı öğrenciler ve öğretmenlere zaman açısından kazanç sağlıyor olmasıdır. Cohen ve Brugar (2013), öğrenciler içerikle ilgili videoları önceden izlediklerinde ders içerisinde içerik için ayrılacak zamanın grup çalışmaları gibi etkileşime dayalı etkinlikler için ayrıldığını ve problem çözme ya da tartışma gibi yöntem ve tekniklerin uygulandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Overmyer (2014), modelle birlikte öğretmenler tarafından hazırlanan videoların sınıf içi etkinlikler için daha fazla zaman kalmasını sağladığını belirtmektedir.

Bergmann ve Sams (2012) TYS modelinin öğrencilerin derse yönelik katılım düzeylerini artırdığını ifade etmektedir. Bu modeli kullanarak yaptıkları çalışmada önceleri derste sıkılan ve daha az katılım gösteren öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde Tucker (2012), TYS modelinin öğrenci katılımını ve merak duygusunu artırdığını belirtmektedir. Bunun sonucunda öğrenciler daha fazla soru sorma ve araştırma eğilimi gösterebilmektedir. Bu unsurlar ise etkili bir öğrenme açısından oldukça önemli olmakla birlikte modelin güçlü yanları arasında yer almaktadır.

Modelin bir diğer olumlu yönü ise öğretmenlerin öğrencilerle yüz yüze daha fazla iletişim kurabilmeleridir. Bu durumda öğrenciler sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle daha fazla zaman geçirebilme imkanı bulmaktadır (Overmyer, 2014). Bu şekilde öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimin arttığı görülmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Fulton (2012) ise TYS modeliyle öğrencilerin zorlandıkları ya da anlamadıkları kısımları ders içerisinde daha rahat

görebildiklerini ve modelde öğretmenlerin içeriği kolaylıkla güncelleyerek öğrencilere sunduklarını belirtmektedir.

Bergmann ve Sams (2012) modelin öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi artırdığını, ailelere de öğrenme sürecini takip etme imkanı sunduğunu ve bu şekilde oldukça şeffaf bir öğrenme ortamı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca model, öğretmenlere öğrenme gücünü çeken öğrencilerin belirlenmesi açısından yardımcı olmaktadır. Etkinlikler sırasında öğretmenler öğrenmede zorluk yaşayan öğrencileri daha rahat belirleyebilmektedir (Karadeniz, 2015). Bununla birlikte öğretmenler öğrencilere gerektiğinde geri bildirim vererek öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tamamlama konusunda rehberlik sağlamaktadır (Fulton, 2012). Driscoll ve Petty (2013), teknolojinin süreçte kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin daha özerk olduğunu, öğretmenlerin ise rehber rolünde süreci kolaylaştırıcı bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda TYS modelinde öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece aktif olarak katıldıkları görülmektedir.

Görüldüğü üzere modelin öğrenciler ve öğretmenler açısından birçok olumlu yanı vardır. Modelde öğrenciler aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel olarak kendi hızlarına uygun bir şekilde çalışma imkanları vardır. Ayrıca, modelde öğrencilerin derse katılım imkanlarının artması da dikkate değerdir. Bununla birlikte model, öğrenciler ve öğretmenler arasında etkili ve verimli bir iletişim ortamının kurulmasını hedeflemektedir. Bu durum daha etkili bir öğrenme sürecinin oluşmasına yardımcı olabilmektedir.

2.1.6. Ters Yüz Sınıf Modelinin Sınırlılıkları

Yapılan çeşitli çalışmalarda TYS modelinin sınırlılıkları belirtilmiştir. Modele ilişkin yapılan en temel eleştirilerden birisi öğrencilerin bu modeli kullanabilmeleri için internet erişimine gereksinim duyuyor olmalarıdır. İnternete erişim imkanı olmayan öğrenciler açısından bu durum önemli bir sorun teşkil etmektedir (Tucker, 2012). Dolayısıyla internet erişimi bu modelin en büyük sorunu olarak görülmektedir.

Modelin bir diğer olumsuz özelliği zaman alıcı olmasıdır. Bundan dolayı zaman faktörü olumsuz bir özelliktir. Modelin uygulanmasından önce detaylı bir planlama gerekmektedir. Öğretmenlerin video kayıtlarına geçmeden önce dersin ve her bir ünitenin amaçlarını belirlemeleri, videolar için detaylı bir hazırlık yapmaları ve içeriği düzenlemeleri gerekmektedir. İyi bir planlama ve hazırlıktan sonra videolar oluşturulmalıdır. Bu modelde geleneksel bir ders süreci için ayrılan sürenin iki katı kadar süre gerekmektedir (Fulton, 2012; Tétreault, 2013; Touchton, 2015). Bu durumda planlama aşaması için uzun bir sürenin ayrılması gerektiği görülmektedir. Planlama aşamasından sonra videoların hazırlanmasının da

zaman aldığı ifade edilmektedir. Özellikle modelin ilk uygulanma aşamasında öğretmenlerin düşündüklerinden daha fazla zaman harcamaları gerekebilmektedir (Lage Platt ve Treglia, 2000). Öğretmenlerin yeni videolar oluşturmak için zaman harcamalarının yanı sıra bu videoları oluşturmak için gerekli olan teknolojiyi öğrenmek için de zaman harcamaları gerekebilir (Educause, 2012). Bu durumda öğretmenlerin daha fazla çalışma yapmaları gerekebilir. Öğretmenlerin, modelin uygulama sürecinde sınıf içi zamanı etkili kullanma (Cole ve Kritzer 2009), öğrenciler için etkin öğrenme fırsatları sunma (Gannod, Berg ve Helmick, 2008) ve öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlama (Overmyer, 2012) gibi sorumlulukları vardır.

Modele ilişkin dikkat çeken bir başka nokta ise modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bazı becerilere sahip olması gerektiğidir. Öncelikle videoların hazırlanması için öğretmenlerin video oluşturma becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). TYS modelinin uygulanabilmesi için öğretmenlerin modele ilişkin eğitsel programları bilmeleri, video kurulumunu gerçekleştirmek ve videoları kaydetmek için teknik becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Educause, 2012). Ancak bu şekilde kaliteli ve etkili videolar hazırlanabilir.

Modelle ilgili bir diğer kaygı ise eğitsel açıdan hazırlanan videoların kalitesidir. Hazırlanan bu videoların çok uzun olmaması gerekmektedir (Tucker, 2012). Öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik araçlarla ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Eğer öğrenciler bu konuda sorun yaşarlarsa başarılı olmaları zorlaşabilir. Bergmann ve Sams (2012) modelde öğrencilerin videoları izleyip izlemediklerinin kontrolünün yapılmasının oldukça önemli olduğunu belirtmiştir.

TYS modeline ilişkin yapılan diğer bir eleştiri ise modelde öğretmenlere yönelik herhangi bir dönüt sisteminin olmamasıdır. Bu durumda hazırlanan videoların etkili, yeterli, anlaşılır ya da öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına ilişkin herhangi bir sonuca ulaşılamamaktadır (Arnold-Garza, 2014). Bu anlamda öğretmenler tarafından hazırlanan videoların kalitesine ve niteliğine ilişkin öğretmenlere yönelik herhangi bir geri bildirim sisteminin olmadığı görülmektedir.

Modelde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmediği görülmektedir. Bütün öğrenciler için aynı videolar hazırlanmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler çok başarılı bir şekilde bireysel çalışabilme becerisine sahipken bazı öğrencilerin bu konuda başarılı olamadıkları, kendi öğrenme süreçlerini yürütemedikleri görülmektedir (Ash, 2012). Modelin başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyen bir diğer unsur ise öğrencilerin modele ilişkin algılarıdır. Fulton (2012), modelin uygulanmasını kabul etmeyen öğrencilerin görüşlerinin de önemli olduğunu bildirmekle birlikte bu durumun modelin başarısını etkilediğini belirtmektedir. Geleneksel eğitim anlayışına alışmış olan öğrencilerin yeni bir yönteme alışmaları zor olabilir. Modele ilişkin bir diğer olumsuz algı ise modele yönelik olumsuz

tutumudur. Raths (2014), model kapsamında hazırlanan videoların öğrenciler tarafından sınıf dışında izlenmek istenmediğini ve öğrencilerin modele yönelik olumsuz bir tutuma sahip olduklarını belirtmektedir.

Bu bilgiler ışığında modelin bazı sınırlılıklarının olduğu görülmektedir. Modele ilişkin en büyük sorunlardan birisi internet erişimi sorunudur. Modelin uygulanabilmesi için internet erişimine gereksinim duyulmaktadır. Buna karşın internete erişim imkanı olmayan öğrencilerin modelden faydalanması mümkün olmayabilir. Ayrıca, modelin uygulanması oldukça zaman alıcıdır. Öğretmenlerin videoları hazırlaması, güncellemesi ve gereken düzenlemeleri yapması zaman alıcı bir süreçtir. Modelle ilgili bir diğer sorun ise modelin uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji konusunda belirli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalarının gerekmesidir. Bununla birlikte videoların kalitesiyle ilgili dönüt sisteminin olmaması, videoların içeriği ve kalitesiyle ilgili herhangi bir değerlendirmenin yapılmaması, videoların bütün öğrenciler için aynı şekilde hazırlanması, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması ve öğrencilerin modele yönelik olumsuz bir tutum içinde olabileceği durumu modelin sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

2.1.7. Ters Yüz Öğrenme Modeline İlişkin Öneriler

Modelin sunduğu birçok avantaj olmasına rağmen modelin doğru bir şekilde uygulanmaması durumunda istenilen sonuçlar elde edilemeyebilir. Bundan dolayı modelin uygulanmasıyla ilgili çeşitli öneriler mevcuttur.

Rotellar ve Cain (2016) TYS modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- Hangi içeriğin ele alınacağını ve sınıf içi öğrenme etkinliklerinin nasıl tasarlanacağını belirlemek için öğretimsel tasarımlar kullanın.
- Yeni eğitim anlayışında öğretmenler için çeşitli gelişim fırsatları sunun.
- Yeni eğitim anlayışı öğrenciler tarafından olumlu karşılanmayabilir. Bundan dolayı öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- Öğrencilere gereken desteği sağlayın. Bu şekilde öğrencilere derse gelmeden önce ne bilmeleri ve ne yapmaları gerektiği ile ilgili net bilgiler verin.
- Öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek sınıf içi etkinliklere odaklanın.
- Öğrencilerin ön bilgi düzeylerini belirlemek için süreç değerlendirme yöntemlerini kullanın.
- Sınıfa gelmeden önce gerekli çalışmalarını yapmayan öğrencilerin içeriği edinmeleri konusunda ısrarcı olun.

- Çok fazla içerik yükleyerek öğrencileri sıkmayın.
- Gerekliğinde öğrenme ve öğretme sürecinde düzenlemeler yapın.

Tolks vd., (2016) ise TYS modelinin uygulanmasında şu önerilerde bulunmaktadır:

- Hazırlanan kısa eğitsel videoların ve öğretimsel içeriğin dersin hedefleriyle uyumlu olması gerekmektedir.
- Öğrenciler için özendirici sistemler oluşturun. Örneğin içerikle ilgili aktif forum tartışmaları yapılabilir ya da öğrencileri değerlendirmek amacıyla kısa sınavlar yapılabilir.
- Öğrencilerin öğrenme performansları ve bilgi düzeyleriyle ilgili dönüt vermek amacıyla değerlendirmenin süreç içerisinde yapılması gerekmektedir.
- Sınıf dışı ve sınıf içi öğrenme sürecinin iyi yapılandırılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin videoda sunulan içeriği ders sürecinin başında tekrar etmemesi gerekmektedir. Sadece öğrencilerden gelen sorulara cevap verilmelidir.

Görüldüğü üzere modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için çeşitli öneriler mevcuttur. Öncelikle uygulamayla ilgili detaylı bir planlama yapılmalıdır. Bu şekilde sürecin planlı bir şekilde yürütülmesi sağlanabilir. Öğrenciler modelle ilgili bilgilendirilmeli ve öğrencilere gereken destek sağlanmalıdır. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler arasında bağlantı kurulması, içeriğin anlaşılması için öğrencilere yardımcı olunması, videoları izleyip derse gelmeleri konusunda öğrencilere gereken desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda TYS modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sürecin iyi yönlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

2.2. Derse Katılım

Öğrenme, öğrencilerde kalıcı izli davranış değişikliği meydana gelmesi durumudur. Öğrencilerde öğrenme eyleminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin akademik etkinliklere aktif olarak katılmaları oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2002). Ayrıca eğitim sosyal bir çevrede oluşan, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşime dayanan bir süreçtir. Etkili bir öğretim süreci için öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşim içerisinde olmaları ve öğrencilerin öğrenme sürecinde yer alan etkinliklere aktif bir şekilde katılmaları gereklidir (Abdullah, Bakar ve Mahbob, 2012a). Bu bağlamda öğrenci katılımı, öğrencinin öğrenme sürecinde yer alan etkinliklerde aktif olup olmadığını ifade eder (Reeve ve Tseng, 2011).

Öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmı sınıf ortamında geçmektedir. Öğrenciler bu ortamda kendileri için gerekli olan, kendilerini yaşama hazırlayacak ve belirlenen amaçlara

ulaşmalarını sağlayacak çeşitli bilgi ve beceriler edinmektedir. Bundan dolayı sınıf ortamının mümkün olduğu kadar etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Hannah, 2013). Etkili bir öğretim sürecinden bahsedebilmek için ise sınıf içerisinde etkili bir öğrenme iklimi oluşturulmalıdır. Öğrencilerin aktif bir şekilde katılım gösterebilecekleri öğrenme ortamı oluşturularak öğrenme süreci sağlıklı, destekleyici ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilmelidir (Duta, Panisora ve Panisora, 2015). Coe vd. (2014) etkili bir sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim düzeyinin yüksek olduğunu, öğrencilerin kendilerini değerli hissettiklerini, öğrenci çabasının önemli olduğu bir sınıf ikliminin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda etkili öğretim sürecinden bahsedebilmek için aktif öğrenci katılımı gereklidir (Abdullah, Bakar ve Mahbob, 2012b). Ayrıca öğrencilerin aktif katılım gösterdikleri öğrenme ortamlarında daha iyi öğrendikleri görülmektedir (Atik, 2010).

Derse katılım, öğrencilerin öğrenme sürecinde yer alan eylemlere etkin bir biçimde katılmaları olarak tanımlanmaktadır (Christenson vd., 2012). Derse katılım, öğrencilerin öğrendiklerini ya da derse ilgili olduklarını gösterecek şekilde sınıf içinde yer almalarını ifade etmektedir (Devi, 2008). Başka bir anlatımla derse katılım, öğrencilerin sınıf içerisinde aktif dinleme, derse dahil olma, verilen görevleri yerine getirme ve derse hazırlıklı gelme gibi konularda katılım göstermesidir (Fritschner, 2000).

Öğrencilerin fikirlerini ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmeleri, sorulara cevap vermeleri, sunum yapmaları, verilen görevlerle ilgili arkadaşları ve öğretmenleriyle konuşmaları derse katılımı artırmaktadır. Bununla birlikte bu davranışlar olmadan da öğrenciler izleme, dinleme ve düşünme eylemleriyle derse katılabilmektedir (Turner ve Patrick, 2004).

Öğrenci katılımı bazen konuşma eylemi gibi görülebilir bir şekilde gerçekleşmekte iken, bazı durumlarda ise doğrudan gözlemlenemeyen şekillerde gerçekleşebilmektedir. Öğrencilerin sessiz bir şekilde zihinlerinde düşünme ve bağlantılar kurma gibi eylemleri yapıyor olmaları da katılım olarak algılanmaktadır (Devi, 2008). Derse katılım öğretmenin ya da diğer öğrencilerin sorularına cevap verme, öğretmene soru sorma, öğrencilerin fikirlerini, düşüncelerini ve görüşlerini paylaşmaları gibi eylemleri içermektedir (Lee, 2005). Bununla birlikte öğrenciler soru sorma, yorum yapma, soruları yanıtlama gibi aktif süreçlerle sözel olarak derslere katılırken; baş sallama, parmak kaldırma, vücut hareketleri ve göz teması gibi daha çok davranışsal yanıtlarla da sözel olmayan şekilde derslere katılım gösterebilmektedir (Zainal Abidin, 2007).

Liu (2001) öğrencilerin dört farklı davranış sergileyerek derse katılım gösterdiklerini belirtmektedir. Tam katılımda öğrenciler sınıf içi tartışmalara aktif bir şekilde katılmakta, ne söylemek istediklerini ve ne söylememeleri gerektiğini bilmektedir. Durumsal katılımda öğrencilerin öğretmenle ve diğer öğrencilerle olan etkileşimi daha azdır ve sadece uygun olan

zamanlarda öğrenci konuşmaktadır. Önemsiz (marginal) katılımı öğrenciler oldukça az konuşmakta ve daha çok dinlemeyi ve not almayı tercih etmektedir. Son olarak sessiz gözlemlerde öğrenciler sözel katılım göstermekten kaçınmaktadır.

Nas (2000) derse katılımın öğrencilerin istedik davranışları kazanabilmesi için öğrenme ortamı ile etkileşim içerisinde olmaları durumunu içerdiğini belirtmiştir. Tok (2006) ise derse katılımı, öğrencilerin istenilen davranışları kazanması için kendilerine sağlanan işaretlerle açık ya da örtük bir şekilde etkileşime geçmesi ve davranışı kazanıncaya kadar bu etkileşimi sürdürmesi olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda öğrenciler kendilerine sunulan işaretleri anlayıp tepkide bulunarak öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılabilirler.

Öğrencilerin derse katılımlarını etkileyen çeşitli faktörler yer almaktadır. Bu faktörler aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

2.2.1. Öğrenci Özellikleri

Öğrencilerin çeşitli özellikleri derse katılımı önemli ölçüde etkilemektedir. Bunlardan biri öğrencilerin kişilik özellikleridir. Schunk ve Pajares (2002), öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin derse katılım düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerde merak ve keşfetme duygularının daha yüksek olduğu ve buna bağlı olarak katılım gösterme konusunda motivasyon seviyelerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Abdullah vd., 2012b). Bandura (1977) ise öz yeterlik inancının akademik motivasyon, gösterilen çaba, direnç ve duygusal tepkiler gibi önemli unsurları etkilediğini, öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin derslerde daha çok katılım gösterdiklerini, daha çok çalıştıklarını ve zorluklar karşısında daha az tepki gösterdiklerini belirtmektedir. Bu durumda öz yeterlik inancı daha yüksek olan öğrencilerden sınıfta daha fazla konuşmaları, öğrenme konusunda daha ilgili olmaları, sınıf içi tartışmalara daha aktif bir şekilde katılmaları beklenmektedir.

Derse katılımı etkileyen bir diğer faktör ise öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin olup olmamasıdır. Bu anlamda öğrencilerin konu ile ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olma düzeyleri derse katılımlarını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca dikkat, motivasyon ve zihinsel hazır oluş faktörleri de öğrencilerin derse katılım durumları üzerinde etkilidir (Ünal ve Ada, 2010). Öğrencilerin dersten korkmaları ya da nefret etmeleri, derse karşı ilgisiz olmaları, öğretmeni sevmemeleri ve dersi önemsiz görmeleri de katılım üzerinde etkilidir. Benzer şekilde derse, öğretmene ve diğer öğrencilere karşı oluşacak önyargı ve tutumlar derse katılımı ve dolayısıyla öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir (Erişti, 1998).

Öğrencilerin derse katılımlarını olumsuz şekilde etkileyen bir diğer kişilik özelliği ise mahcupluk duygusudur. Öğrenciler eleştirileceklerini düşündüklerinde derse odaklanmakta sorun yaşamaktadır (Abdullah vd., 2012a). Bu durumda özgüvenleri olumsuz etkilenmektedir.

Ayrıca öğrenciler, verecekleri yanıtların arkadaşları ve öğretmenleri tarafından eleştirilebileceği korkusuna kapıldıklarında derse daha az katılım göstermektedirler (Fassinger, 1996). Taslim (2017) ise öğrencilerin öz güven eksikliklerinin, kendilerini yetersiz hissetmelerinin ve bundan dolayı yaşadıkları korkunun derse katılım üzerinde olumsuz bir etki yarattığını belirtmektedir.

Bununla birlikte gerginlik, sinirlilik, sınıftan bağımsız hareket etme gibi duygular öğrencilerin arkadaşları ile iletişim kurmalarını engellemekte ve sessiz kalmayı tercih etmelerine neden olmaktadır (Susak, 2016). Ayrıca, aktif bir şekilde derse katılım göstermek utangaç ve içine kapanık öğrenciler açısından oldukça zordur. Çünkü bu öğrenciler dikkatin kendilerinde olmasını istemedikleri gibi bilgi düzeylerinin de yeterli olmadığı düşüncesine kapılmaktadırlar. Bunun sonucunda derse aktif bir şekilde katılmayarak kendilerini güvende hissetmektedirler (Manel, 2017). Bununla birlikte Gomez, Arai ve Lowe (1995) güven eksikliği, derse hazırlıksız gelme, sınıf arkadaşlarına ve öğretmene karşı bilgisiz ve çok samimi görünmekten korkma gibi öğrenci özelliklerinin de katılımı olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Manel (2017) ise öğrencilerin tek doğru cevabın olmadığı ve ön hazırlık gerektirmeyen durumlarda daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerden kaynaklanan çeşitli unsurların derse katılımı doğrudan etkilediği görülmektedir. Bu unsurlar içerisinde özellikle duyuşsal faktörler önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin derse katılımlarını engelleyecek etmenlerin farkında olması ve bu olumsuzlukları ortadan kaldıracak önlemler alması gerekmektedir.

2.2.2. Öğretmen Özellikleri

Derse katılımı etkileyen bir diğer önemli faktör ise öğretmen özellikleridir. Öğretmenler, öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmalarını isteseler de sınıf ortamındaki konuşmaların genellikle %80'ini öğretmen konuşmalarının oluşturduğu görülmektedir (Weaver ve Qi, 2005). Sınıf ortamında destekleyici, anlayışlı, ulaşılabilir, pozitif ve sıcakkanlı özelliklere sahip öğretmenlerin olması durumunda öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttığı ifade edilmektedir (Mustapha, Rahman ve Yunus, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin açık fikirli olmaları da katılım üzerinde oldukça etkilidir (Fassinger, 1996). Buna karşın öğretme becerileri zayıf olan ve iletişime kapalı olan öğretmenlerin olması durumunda öğrencilerin derse katılma konusunda cesaretlerinin kırıldığı görülmektedir (Dallimore, Hertenstein ve Platt, 2004).

Bununla birlikte öğretmen merkezli öğrenme ortamları öğrencilerin derste sıkılmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerin aktif olmalarına olanak sağlayarak ve öğrenci merkezli yöntemlere ağırlık vererek öğrenciler açısından

öğrenmeyi bir ihtiyaç haline getirmelidir (Künkül, 2008). Aksi durumda öğrencilerin gerçek yeteneklerini ortaya çıkarmaları ve derse katılmaları güçleşmektedir (Balcı, 1993).

Katılımı etkileyen bir diğer öğretmen faktörü ise öğretmenlerin tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesi öğrenciyi olumlu şekilde etkilemektedir (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011). Çelik vd. (2018) ise öğretmen yakınlığının derse katılımı etkilediğini belirtmektedir. Öğretmen yakınlığı sözel ve sözel olmayan olmak üzere iki grupta incelenebilir. Sözel yakınlıkta öğretmenler öğrencilere isimleri ile hitap etme, öğrencilere sözel pekiştireçler verme gibi davranışlar sergilemektedir. Sözel olmayan yakınlıkta ise öğrencilerle göz teması kurma, gülümseme ve öğrencinin omzuna dokunma gibi davranışlar yer almaktadır (Christophel, 1990). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerle yakın ve olumlu ilişkiler kurarak onları önemseydiğini hissettirmesi önemlidir.

Al-Seyabi (2002) ise öğretim yöntemleri, konu ve ders gibi faktörlerin de katılımı etkilediği sonucunu elde etmiştir. Ayrıca yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmen cinsiyetinin de derse katılım üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin olduğu sınıflarda öğrencilerin derse katılım seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Garcia, 2008). Bu bilgiler ışığında öğretmen özelliklerinin derse katılımı etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

2.2.3. Sınıf Arkadaşları

Derse katılımı etkileyen bir diğer faktör ise sınıf arkadaşlarıdır (Sever, 2014). Sınıf arkadaşlarından gelen onaylamama ifadesi ya da ilgisizlik durumu katılım açısından olumsuz özelliklerdir. Buna karşın öğrencilerin akranları tarafından kabul görmesi öğrenci davranışı üzerinde doğrudan etkilidir (Burrows, 2010). Mustapha vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf arkadaşlarının gösterdikleri davranışların, öğrencinin sınıf tartışmalarına katılmasında belirleyici bir unsur olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf arkadaşlarını daha iyi tanınmasının ve sınıf arkadaşlarının destekleyici özelliklerinin derse katılım durumlarını artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin birbirleriyle olan olumlu ilişkilerinin rahat bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve bu ortamda katılım düzeyinin arttığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte Cayanus ve Martin (2004) görüşlerini rahatça açıklayabilen öğrencilerin derse katılma konusunda sınıf arkadaşlarına daha fazla destek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda sınıfta öğrencilerin birbirlerini etkileyebilecekleri; öğrencilerin sınıftaki ilişkilerinin ve birbirlerinden beklentilerinin derse katılım üzerinde etkili olabileceği görülmektedir.

2.2.4. Çevresel Faktörler

Çevresel faktörlerin katılım üzerinde etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bu çevresel faktörlerden biri ise sınıf büyüklüğüdür. Sınıf büyüklüğünün katılım üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Weaver ve Qi, 2005). Küçük sınıflarda öğrenciler kendilerini daha rahat hissetmekte ve buna bağlı olarak öğrencilerin derse katılım düzeyleri de artmaktadır. Buna karşın büyük sınıflarda öğrenciler daha kalabalık bir grup önünde olmaktan korkmaktadır ve daha az katılım göstermektedir (Schunk, 1991). Auster ve MacRone (1994) öğrenci sayısı 40 ve üzerinde olan sınıflarda derse katılım düzeyinin azaldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Weaver ve Qi (2005), öğrenci sayısının 40'ın üzerinde olması durumunda her bir öğrencinin ders içi etkinliklere katılma düzeyinin azalacağını ve bu durumda derse katılımın da sınırlı olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda sınıf mevcudu arttıkça derse katılımın azaldığı görülmektedir.

Geleneksel oturma düzeninde katılım düzeyi azalırken, U şeklinde, dairesel ya da yarı dairesel oturma düzenlerinin katılımı artırdığı görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf düzenini oluştururken geleneksel oturma düzeninin aksine daha fazla etkileşim fırsatı sunan düzenlemelere yer vermeleri gerekmektedir (Taslim, 2017).

Bununla birlikte sınıf büyüklüğü ve görünümünün öğrencileri psikolojik açıdan etkilediği ve öğrencilerin moralini, güdülenmesini ve enerjisini artırdığı belirtilmektedir. Bu bağlamda sınıfın rengi, sınıfta yer alan araç-gereçler öğrenciyi olumlu etkilemektedir (Kılbaş, 2006). Erişti (1998) demokratik bir sınıf ortamının derse katılımı ve başarıyı olumlu etkilediğini belirtmektedir. Taslim (2017) ise ders zamanının katılımı etkilediğini, akşam derslerinde katılım daha az iken gündüz yapılan derslerde katılımın daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü üzere öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği sınıf ortamı ve sınıfa ilişkin çeşitli faktörler öğrencilerin derse katılım düzeylerini etkileyebilmektedir. Ayrıca sınıfın düzeni, ışıklandırma durumu, temizliği, sıcak veya soğuk oluşu gibi faktörler de öğrencinin derse katılımını etkileyebilmektedir (Sönmez, 2004).

2.2.5. Yaş ve Cinsiyet

Yapılan bazı çalışmalar yaş ve cinsiyet faktörünün derse katılım üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Howard ve Baird (2000) yaş olarak daha büyük olan öğrencilerin derse katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu bilgi doğrultusunda öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin derse katılımı etkilediği söylenebilir. Cinsiyet açısından ise Graham (2001) yaptığı çalışmada fizik dersinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre derslerde daha fazla katılım gösterdikleri sonucunu elde etmiştir. Buna karşın DeWitt (2000), kadın

öğrencilerin derse katılım düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar cinsiyet faktörünün derse katılım açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

2.2.6. Not Sistemi

Not sistemi öğrencilerin derse katılım düzeylerini artırmada kullanılabilir iyi bir yöntemdir. Eğer öğrencilerin derse katılması notlarına yansiyacaksa, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bundan dolayı derse katılım gösteren öğrencilere fazla puan verilmesi önerilmektedir. Yapılacak bu notlandırmanın ne sıklıkla uygulanacağını belirlemek önemlidir (Susak, 2016). Bundan dolayı öğretmenlerin, notlandırma sistemini çeşitli amaçlar gözeterek ve derse katılımı etkileyecek şekilde düzenlemeleri gerekmektedir.

2.2.7. Kültürel Faktörler

Öğrenci davranışları kültüre göre de farklılaşmaktadır. Farklı kültürlerde yer alan öğrencilerin farklı davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte kültürel farklılıkların derse katılımı etkilediği ifade edilmektedir. Örneğin Japon öğrenciler sınıf içerisinde ve kişilerarası ilişkilerde uzun süre sessiz kalmayı tercih etmektedir (Kim vd., 2014). Bununla birlikte Asyalı öğrencilerin derse katılım düzeylerinin diğer öğrencilerden farklı olduğu görülmüştür. Asyalı öğrenciler derse katılımı sadece sorulara cevap vermek olarak algılarken, sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmayı ve sorular sormayı derse katılım olarak algılamamakta ve sınıf içi yapılan eleştirilere katılmak istememektedir (Manel, 2017). Bununla birlikte Batı eğitim sisteminde konuşmanın önemli bir faktör olduğu ve konuşma eyleminin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı ifade edilmektedir (Banks, 2016). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin sınıfta farklı kültürlere sahip öğrencilere karşı daha anlayışlı olması, kültürel özelliklerin derse katılım düzeylerini etkileyebileceğinin farkında olması ve buna göre öğrenme ortamında uygun etkinliklere yer vermesi oldukça önemlidir.

2.2.8. Derse Katılımın Boyutları

Derse katılımı ile ilgili yapılan çalışmalarda katılımın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak belirli bir etkinlikte yer alması durumunda, o öğrencinin öğrenme sürecine

etkin katılım gösterdiğini söylemek mümkün olmaktadır (Kahn, 1990). Derse katılıma ilişkin belirtilen bu boyutlar aşağıda detaylı olarak yer almaktadır.

2.2.8.1. Bilişsel Katılım

Bilişsel katılım, öğrencilerin sınıfta ele alınan konuları kendi bilişsel süreçlerine dahil etmelerini, yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgileri ile ilişkilendirmelerini, öğrencilerin öğrenme amaçlarını oluşturmalarını ve öğrenmeye değer vermelerini ifade etmektedir (Eryılmaz, 2014). Bilişsel katılım, öğrencilerin konuları doğru bir şekilde anlamak için yoğun çaba gösterdikleri psikolojik bir durumu içermektedir (Rotgans ve Schmidt, 2011). Ayrıca bilişsel katılım, sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin öğrenmeye dönük olarak gösterdikleri zihinsel çabayı ifade etmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Benzer şekilde David ve Paulsen (2017), bilişsel katılımı öğrencilerin ele alınan problemin üstesinden gelmek amacıyla etkili öğrenme stratejilerini kullanması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için psikolojik çaba göstermesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bu süreçte öğrenilecek konuları düzenleme, tekrar etme, detaylandırma, öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetme gibi stratejileri (Skilling ve Styliandes, 2015), bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullandıkları görülmektedir (David ve Paulsen, 2017).

Alanyazında bilişsel katılımın iki farklı boyutu üzerinde durulmaktadır. Bu boyutlardan birisi öğrencilerin öğrenme sürecine psikolojik olarak katılmalarıdır. Diğeri ise, öğrencilerin öğrenme sürecinde gelişmiş öğrenme stratejilerini kullanmalarıdır. Fakat belirtilen bu iki boyutun tek başına anlamlı olmayacağı ve bilişsel katılımın hem psikolojik katılımı hem de öğrenme stratejilerini kullanmayla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Fredricks vd., 2004).

Steele (2015), bilişsel katılımın öz düzenleme ve öğrenme stratejilerini uygulama ve öğrenme sürecine bireysel olarak katılma kapsamında ele alındığını belirtmektedir. Bu durum sınıf düzeyinde bilişsel katılım kavramının öğrencilerin bilişsel öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini kullanma konusunda çaba göstermeleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin bilişsel katılım düzeyleri ise sahip oldukları motivasyonel faktörlerden, çeşitli stratejileri kullanmalarından ve hedef yönelimli eylemlerinden etkilenmektedir (Skilling ve Styliandes, 2015). Bu doğrultuda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmesine bağlı olarak derse katılım düzeylerinin de artabileceği söylenebilir. Bununla birlikte Trowler (2010) bilişsel katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin zorluklar karşısında vazgeçmediklerini ve daha fazla çaba gösterdiklerini belirtmiştir.

2.2.8.2. Duyuşsal Katılım

Duyuşsal katılım, öğrencilerin dersten sıkılma, derse karşı ilgi duyma, kızgınlık, memnuniyet, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve çalışma yönelimleri konularında bilgi veren önemli bir kavramdır. Bu kavram öğrencilerin kuruma karşı duyguları, tutumları ve algılarıyla açıklanabilmektedir (Nadeem, Mehmood ve Haider, 2016). Ayrıca duyuşsal katılım öğrencilerin öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve okul değişkenleri arasındaki ilişkiyi yansıtmakla birlikte duyuşsal katılımında okulu sevme, öğrencinin kendini okula ait hissetmesi ve öğrenmeye karşı istekli olması yer almaktadır (Fredricks vd., 2004).

Sınıf düzeyinde ele alındığında duyuşsal katılım, öğrencilerin derse karşı ilgi ve heyecan duymaları, desten keyif almaları gibi olumlu duygulara işaret etmektedir (Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009). Duyuşsal katılım, öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve derse ilişkin duygularını içermekle birlikte, öğrencilerin sınıftaki olumlu ve olumsuz duygularının bir sonucu olarak tanımlanmaktadır (Lee ve Smith, 1995).

Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler duyuşsal katılımı artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ev ortamları, öz yeterlik inançları, öğretmen beklentileri, okul ortamı, okul kuralları gibi faktörler öğrencilerin motivasyonlarını ve buna bağlı olarak duyuşsal katılım düzeylerini etkilemektedir (Tan, 2016). Ayrıca, öğrencilerin kendilerini okul ortamına ve sınıfa ait hissetmeleri ve öğretmen desteği öğrenci katılımını doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve buna bağlı olarak duyuşsal katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Burrows, 2010). Görüldüğü üzere okul ortamına ilişkin çeşitli faktörlerle birlikte öz yeterlik inancı, aidiyet duygusu gibi unsurların da duyuşsal katılımı etkilediği görülmektedir.

2.2.8.3. Davranışsal Katılım

Davranışsal katılım, ödevleri tamamlama, soru sorma, sorulara yanıt verme ve grup çalışmalarında etkin bir şekilde yer alma gibi öğrencilerin doğrudan gözlenebilen davranışlarına karşılık gelmektedir (Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009). Bir başka yaklaşıma göre ise davranışsal katılım, öğrencilerin derse devam etmelerini ve etkinliklere dahil olmalarını ifade etmektedir (Fredricks vd., 2004).

Davranışsal katılım; doğrudan derse katılma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme, verilen görevleri yerine getirme gibi davranışları içermektedir. Finn (1993) davranışsal katılımı dört seviyede açıklamaktadır. Bu seviyeler ise şu şekildedir:

- Derse katılım

- Öğretmene soru sorma ve öğretmenden gelen soruları yanıtlama
- Sınıf içi tartışmaları başlatma ve bu tartışmalarda yer alma, beklenenden daha fazla çaba göstererek ve sınıfta daha fazla zaman geçirerek akademik çalışmalara karşı ilgili olduğunu gösterme
- Sosyal ve program dışı etkinliklere katılma
- Akademik amaçlar oluşturma ve okula ilişkin kararlar alma.

Bununla birlikte ders programı dışında kalan etkinliklere katılma davranışsal katılımın gerçekleştiğini göstermektedir ve bu durum akademik başarıya olumlu katkı sağlamaktadır (Tan, 2016). Katılımın bu boyutunun bilişsel ve duyuşsal katılıma göre somut eylemleri içerdiği görülmektedir.

2.2.9. Derse Katılımın Olumlu Yanları

Derse katılım, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte öğrencilerin aktif bir şekilde öğretimsel süreçler içerisinde yer almasını sağlayan ve öğrenme sürecini güçlendiren önemli bir yöntemdir (Cohen, 1991). Derse katılımın çeşitli açılardan yararlı olduğu yapılan birçok çalışmada ifade edilmektedir (Petress, 2006; Rocca, 2010; Weaver ve Qi, 2005).

Öncelikle derse katılımın öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olmalarına ve kişisel gelişimlerini sağlamalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Tatar, 2005). Yapılan çalışmalarda derslere aktif katılım gösteren öğrencilerin pasif öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Abdullah vd., 2012a). Buna göre öğrencilerin derse katılımları öğrenme öğretme sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlayan en önemli değişkenlerden birisidir. Bundan dolayı sınıfta öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmaları konusunda cesaretlendirilmeleri gerekir. Bu şekilde öğrenmenin en üst seviyede gerçekleşebileceği ifade edilmektedir (Taslim, 2017).

Derse katılım düzeyleri yüksek olan öğrencilerin öğrenme konusunda motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu (Junn, 1994), daha iyi öğrendikleri (Daggett, 1997; Rocca, 2010; Weaver ve Qi, 2005) görülmektedir. Katılım seviyesi yüksek olan öğrenciler, öğrendikleri üzerine çeşitli örnekler sunabilir, öğrenme sürecinde değişik stratejiler kullanabilir, etkili sorular sorabilir, alternatif problem çözme yolları bulabilir ve yeni öğrenilenlerle öncekileri ilişkilendirebilir (Reeve ve Tseng, 2011; Reeve, 2013).

Derse katılım, öğrencilerin dersten sıkılmasını ve bu şekilde sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemektedir (Künkül, 2008). Öğrencilerin derse katılım düzeyleri arttıkça ezbere dayalı öğretim anlayışından uzaklaşırlar. Bir başka ifadeyle derse katılım; yorumlama, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı

sağlamaktadır (Rocca, 2010). Bu bağlamda derse katılım, öğrencileri düşünmeye ve öğrendikleri bilgiler üzerinde yorum yapmaya teşvik etmektedir. Bu şekilde öğrenciler sınıf ortamında sadece dinleme değil, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme imkanı bulmaktadır (Ayan, 2002).

Öğrenci katılımı, öğrencilerin psikolojik olarak kendilerini daha iyi hissetmelerine, motivasyon ve algı düzeylerinin artmasına, bilişsel performanslarının iyileşmesine ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Eğitim açısından ele alındığında katılım, öğrencilerin etkinliklerde bilinçli ve aktif bir şekilde yer almalarını ifade etmektedir (Wiseman, Kennedy ve Lodge, 2016). Astin (1999) ise derslerde aktif katılım gösteren öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla tatmin olduklarını belirtmiştir. Bu açıdan aktif katılım eğitsel ve kişisel gelişim açısından oldukça önemlidir (Tatar, 2005). Bunun yanı sıra derse katılım gösteren öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştiği görülmektedir (Dancer ve Kamvounias, 2005). Ayrıca, derse katılım öğrencilerin arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmalarına, daha demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına (Susak, 2016) ve öğrencilerin karakter gelişimine (Kuh ve Umbach, 2004) katkı sağlamaktadır.

Görüldüğü üzere derse katılım, etkili bir öğrenme süreci için oldukça önemli bir unsurdur. Genel olarak bakıldığında derse katılımın öğrenci başarısını ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi artırdığı; öğrencilerin motivasyonunu ve kendilerine olan güven duygularını geliştirdiği; sınıfta daha demokratik bir öğrenme ortamının oluşmasına imkan sağladığı; düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlarken öğrenci katılımını artıracak etkinliklere yer vermeleri ve sınıf ortamını bu şekilde düzenlemeleri oldukça önemlidir.

2.2.10. Yabancı Dil Sınıflarında Derse Katılım

İngilizce dersi öğrenim süreciyle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birisinin öğrencilerin aktif katılımını sağlamak olduğu görülmektedir. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin derslerde aktif katılım göstermelerine ve bu şekilde kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına gereksinim duyulmaktadır (Mortensen, 2008). Bu durumda yabancı dil derslerinde öğrencilerin aktif katılım göstermelerine olanak sağlayacak fırsatların sunulması oldukça önemlidir.

Yabancı dil sınıflarında katılım, öğrencilerin sınıfta aktif katılımını sağlayan etkinliklerin yer almasını ifade etmektedir (Crosthwaite vd., 2015). Öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretmenlerinden gelen sorulara cevap vermeleri ve onlara sorular sormaları, tartışmalara katılmaları ve görüşlerini belirtmeleri etkileşimli bir öğrenme ortamına işaret etmektedir. Ayrıca, öğrenciler öğretmenlerini ve arkadaşlarını anladıklarını belirtmek için dikkatlerini onlara yoğunlaştırırlar (Devi, 2008). Bu bağlamda yabancı dil sınıflarındaki başarı büyük ölçüde

sözel katılımı ilişkilidir. Buna karşın yabancı dil sınıflarında öğrencilerin sözel olarak derse katılımlarını sağlamak öğretmenlerin zorlandıkları bir konudur (Gardner vd., 2004). Bunu başarmak için öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ve öğrenme konusunda istek duyacakları olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler öğrenme konusunda daha istekli olabilmektedir (Tepfenhart, 2011).

Yabancı dil öğrenme sürecinde aktif katılım, öğrencilere hedef dili kullanma konusunda fırsatlar sunmaktadır. Buna karşın pasif öğrenciler ne söylemek istedikleri ve ne söyleyebildikleri arasındaki boşluğu fark etmeyip zorluklar karşısında daha az çaba sarf ederek daha yavaş bir gelişim göstermektedir (Zacharias, 2014). Buna bağlı olarak derse katılımın öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişim süreçlerinin bir göstergesi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarını sağlayacak durumları ve koşulları oluşturmalıdır.

Bu bilgiler doğrultusunda derse katılımın yabancı dil öğrenme süreci açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Özellikle sözel katılımın sağlanarak öğrencilerin hedef dili kullanmaları dil öğrenme sürecini kolaylaştıracak ve geliştirecek bir unsurdur. Bundan dolayı öğretmenlerin derslere katılım göstermeyen öğrencilerin katılım göstermeme nedenlerini araştırmaları ve bu konuda öğrencilere gereken desteği sağlamaları gerekmektedir.

2.3. Sınıf Yaşamı Algısı

Günümüzde eğitim sisteminin en temel hedefi çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanımlı bireyler yetiştirmektir. Bu hedefin gerçekleştirilmesinde en önemli sorumluluk okullara düşmektedir (Uysal, 1998). Bu anlamda okullar bireylerin eğitilmesinden sorumlu olan kurumlardır. Okullar, öğrencilerin sadece bilişsel açıdan değil duyuşsal ve sosyal açılardan da gelişmelerini hedeflemekte ve öğrencilere gereken desteğin nasıl verileceği konusunda gerekli düzenlemeleri yapmaktadır (Kong, 2008). Okulların sorumluluklarını yerine getirebilmesi ise büyük ölçüde kurum içerisinde yer alan bireylere bağlıdır. Bunun için kurumda yer alan bireylerin çeşitli statüleri ve rolleri olmakla birlikte bu rollere uygun davranışların sergilenmesi gerekmektedir (Atıcı, 2014).

Günümüzde okullar bilgi aktarılan yer olarak değil, öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar olarak ele alınmaktadır (Zenciroğlu ve Sadık, 2018). Dolayısıyla okulların temel işlevleri öğrencilerin kendi potansiyellerini kullanmalarına olanak sağlayacak öğrenme fırsatlarının sunulması, bireysel ve sosyal açıdan gelişimlerinin sağlanması, sorumluluk duygularının geliştirilmesi ve demokratik bir öğrenme ortamının oluşturulması şeklinde sıralanabilir (Şişman, 2011). Bu doğrultuda günümüzde okul anlayışının ve okuldan beklentilerin değiştiği;

geleneksel bir okul ortamı yerine bireylerin çağın gereksinimleri doğrultusunda gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayacak okul ortamlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Okulun toplum içerisindeki görevleri zaman içerisinde değişikliğe uğrasa da eğitimin ve okulun genel amaçları şu şekilde ifade edilmektedir (Maclean, 2017):

- Toplumun ve ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmek,
- Yeni fikirleri araştıran, bağımsız düşünebilen, kanıtlamaya dayalı kararlar verebilen, sosyal ve ahlaki açıdan gelişim gösteren, eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek,
- Kültürel tarihi öğretmek ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek,
- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin bütün olarak çağın gereksinimlerini karşılayacak biçimde gelişmelerine yardım etmek,
- Öğrencilerin iyi birer vatandaş olmasını sağlamak.

Öğrenciler okulda zamanlarının çoğunu sınıfta geçirmektedir. Bu anlamda sınıf, eğitim öğretim faaliyetlerin gerçekleştiği bir yaşam alanı (Aydın, 1998) ve öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir (Çakmak, 2001). Sınıflar öğrenci ve öğretmenin yüz yüze öğrenme ve öğretme eylemlerini gerçekleştirdikleri (Prior, 2014), çeşitli eğitimsel amaçların gerçekleştirilebilmesi amacıyla yapılandırılan, öğrenme hedeflerine yönelik etkinlikleri içeren yerlerdir (Güleç ve Alkış, 2004). Birçok eğitimci ve araştırmacı ise sınıfın, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir (Baek ve Choi, 2002). Bu ortamda öğrenciler yaşamın her alanında başarılı olmak için gereken çeşitli bilgi ve becerileri edinmekte; yaşama ve geleceğe hazırlanmaktadır. Dolayısıyla sınıf ortamında öğretimin yüksek verimlilikte gerçekleştirilebilmesi için bu ortamı etkileyen bütün faktörler göz önünde bulundurulmalı ve gereken her türlü düzenleme yapılmalıdır (Hannah, 2013).

Sınıf ortamı öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli sosyal çevredir. Bundan dolayı öğrenmenin gerçekleştiği bu sosyal çevrenin özellikleri de başarıyı doğrudan etkilemektedir. Genel olarak bakıldığında sınıf ortamlarının pozitif, destekleyici ya da kuralcı olabileceği belirtilmektedir (Baek ve Choi, 2002). Buna bağlı olarak sınıf ortamı sadece bilişsel süreçlerin değil duygusal süreçlerin de oldukça önemli olduğu ortamlardır. Öğrencilerin yaşadıkları duygusal deneyimler öğrenme becerilerini, okula karşı olan bağlılık durumlarını ve kariyer seçimlerini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin duygusal durumlarını geliştirmek ve öğretmenden kaynaklanan engelleri azaltmak için öğrencilerin duygusal durumlarını etkileyen unsurların detaylı olarak ele alınması gerekir (Trezise ve Reeve, 2014). Görüldüğü üzere sınıf

ortamı çok boyutlu bir yapıdır. Bundan dolayı sınıf ortamı mümkün olduğunca farklı eğitsel unsurlar dikkate alınarak tasarlanmalıdır.

Sınıfta istenilen öğrenme çıktılarının elde edilebilmesi için oluşturulacak olumlu öğrenme ortamları öğrenme, motivasyon ve başarı gibi çeşitli istenilen çıktılarının elde edilmesi açısından gereklidir. Ayrıca, okul başarısı için öğrencilerin okuldaki diğer bireylerle olan ilişkileri ve öğrenme ortamları dikkate alınmalıdır (Patrick ve Ryan, 2003).

Lewin (1936) insan davranışının, bireyin ve çevrenin ürünü olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda birey ve çevre arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Sınıf ortamında ise öğrencilerin diğer bireylerle (öğrenciler ve öğretmen) etkileşimde bulunma konusundaki algıları önemli olmakla birlikte bu ortamda öğretmen desteği, karşılıklı saygının oluşturulması, öğrencilerin kendilerine verilen görev kapsamında çevresiyle etkileşime girmesi ve performans dayalı amaçların yer alması gerekir (Patrick ve Ryan, 2003). Ayrıca öğrencilerin kendileri, sınıf arkadaşları ve sınıfta gerçekleşen eylemler ile ilgili düşünceleri, inançları ve duyguları sınıf davranışlarını ve kendi öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Schunk ve Meece, 1992). Bundan dolayı sınıf ortamının sıcak ve davetkar olup olmadığı, sınıftaki bütün alanların öğrenciler açısından ulaşılabilirliği ve bu ortamın öğretimsel amaçlara uygunluğu önemlidir (Buchholz ve Sheffler, 2009).

Öğretmenler genellikle öğrencilerin doğru davranışları sergileyip sergilemedikleri, okulda ne öğrendikleri ya da okuldaki zamanı nasıl geçirdikleriyle ilgilenmektedirler. Fakat öğrencileri daha iyi anlayabilmek için dile getirmedikleri eylemler ve deneyimler de dikkate alınmalıdır. Bu anlamda sınıf içerisindeki yaşamın çok iyi anlaşılması gerekmektedir (Jackson, 1990). Bununla birlikte sınıf içerisinde gerçekleşen bütün eylemler her zaman açık ya da doğrudan gözlemlenebilir değildir. Bazı durumlarda öğrencilerin sınıf içerisindeki deneyimi ve süreci nasıl algılayıp yorumladıkları ile ilgili ek bilgilere gereksinim duyulur (Darby, 1991). Bu anlamda öğrencilerin algı ve inançlarıyla ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek için öğrencilerin görüşlerine önem verilmelidir.

Sosyal bir varlık olarak insan, çevresel ilişkilerinde ortak inançlara, tutumlara ve değerlere sahiptir. Eğitim açısından ise öğrencilerin inançları; algılarını ve yargılarını doğrudan etkilemekte ve büyük ölçüde sınıftaki davranışlarını şekillendirmektedir (Solis, 2015). İnançlar ise doğru olarak kabul edilen önermeler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca inançlar, bireylerin kararlarını yönlendirmede ve bireylerin davranışları hakkında yargıda bulunmada kullanılmaktadır. Bu anlamda inanç; bireylere, olaylara ya da eylemlere ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır (Galvis, 2012; Richardson, 1996).

Öğrenme ortamını ve sınıf içerisinde gerçekleşen eylemleri anlayabilmek adına öğrencilerin görüşleri, düşünceleri, algıları ve inançları oldukça önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin sınıfa ilişkin algıları sınıfta gerçekleştirilen eylemlerin ne derece işe yaradığı konusunda

öğretmenlere doğrudan geri bildirim sağlamaktadır (Darby, 1991). Bu durumda öğrenci algılarının sınıf ortamını anlamada kullanılabilecek oldukça geçerli bir ölçüm aracı olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı çalışmalarda sınıf içerisinde gerçekten neler olup bittiğini anlamak için öğrencilerin sınıf ortamına, öğretmene ve sürece ilişkin algılarının neler olduğunun belirlenmesi gerekir (Walberg ve Haertel, 1980).

Okul ortamında öğretmenler ve öğrenciler birbirlerinin yaşamlarına dokunmaktadır ve kendilerinden beklenen geleneksel rollerin dışında özel yaşamları ve deneyimleriyle de ortamda yer alırlar. Bu da sınıf yaşamını etkilemektedir (Gieve ve Miller, 2006).

Sınıf yaşamı öğrencilerin sınıf ortamı, öğretmen, sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretim süreci ile ilgili algılarını içermektedir. Geleneksel öğrenme ortamları öğrencilerin uyarıcılara karşı içsel ve dışsal algılarını göz ardı etmektedir. Bununla birlikte öğretmen davranışı sınıftaki bütün öğrenciler tarafından aynı şekilde algılanmamaktadır (Darby, 1991). Öğretmen davranışları, öğrencilerin sınıf içerisindeki eylemlerini ve bu şekilde kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmede doğrudan etkilidir. Bununla birlikte öğrenme ortamında sadece öğretmenler öğrencileri etkilememekte; öğrencilerin öğretmeni ve diğer arkadaşlarını etkilediği görülmektedir (Doyle, 1977). Sınıf yaşamı algısı ise öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden ne derece destek ve ilgi gördüklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin bu düşünceleri çeşitli öğretmen davranışları ve öğrenci çıktılarıyla ilişkilidir (Reynolds ve Miller, 2003). Sınıf yaşamıyla ilgili öğrencilerin ne bildiğini ortaya koymak aslında öğrencilerin yaşadıkları okul deneyimleri sonucunda neler öğrendiklerini açıklamaktadır (Carolyn, Dixon ve Green, 1999).

Johnson ve Johnson (1983) çalışmalarında 85 madde ve 15 faktörden oluşan "sınıf yaşam ölçeği" geliştirmişlerdir. Bu ölçek genel olarak sınıfın ve okulun yapısı da dahil olmak üzere okul ortamına ilişkin çeşitli özellikleri ve boyutları değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte yer alan faktörler ve içerdikleri bilgiler ise şu şekildedir:

- **Öğretmenin sağladığı akademik destek:** Öğretmenin, öğrencilerin ne derece öğrendiğiyle ilgilenmesini ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmayı istemesini ifade etmektedir.
- **Öğretmenin sağladığı kişisel destek:** Öğretmenin, öğrencileri bireysel olarak desteklemesiyle ilgilidir.
- **Öğrencilerin sağladığı akademik destek:** Sınıftaki öğrencilerin birbirlerinin ne derece öğrendiğini önemsemesi ve öğrenme sürecinde öğrenciler arasında yardımlaşmanın olması ile ilgilidir.
- **Öğrencilerin sağladığı kişisel destek:** Sınıftaki öğrencilerin birbirlerini önemsemesi ve desteklemesi ile ilgilidir.

- **Amaçlar açısından karşılıklı dayanışma:** Ortak hedeflerin farkında olması ve grupta yer alan bütün bireylerin kendilerine sunulan öğeleri öğrenmesi ile ilgilidir.
- **Kaynaklar açısından karşılıklı dayanışma/bağlılık:** Materyal paylaşımını ve iş bölümünü ifade etmektedir.
- **Dışsal motivasyon - sosyal destek:** Öğrencinin; öğretmenini, arkadaşlarını ve ailesini memnun etme konusunda başarılı olduğuna ilişkin inancıdır.
- **Akademik öz saygı:** Öğrencinin başarılı bir şekilde öğrenme eylemini gerçekleştirebileceği konusunda kendisine olan inancıdır.
- **Sınıf Uyumu:** Sınıfta saygı ve sevgiye dayalı arkadaşlıklar kurulmasıdır.
- **Bireysel öğrenme:** Bireysel çalışmayı sevmeye ve bu konuda olumlu tutumlara sahip olmaktır.
- **Rekabetçi öğrenme:** Sınıftaki diğer öğrencilerle rekabet etmeyi sevmeye ve bu konuda olumlu bir tutuma sahip olmaktır.
- **İşbirlikli öğrenme:** Diğer öğrencilerle işbirliği içerisinde çalışmayı sevmeye ve bu konuda olumlu bir tutuma sahip olmaktır.
- **Puanlama Adaleti:** Öğrencilerin hak ettiği notları aldıklarına ve yeterli çalışma sonucu başarılı olacaklarına ilişkin inançlarıdır.
- **Yabancılaşma:** Öğrencilerin okuldan, arkadaşlarından ve sınıf içi etkinliklerden uzak durmalarına ilişkin inançlarıdır.

Görüldüğü üzere sınıf yaşamı sadece sınıf ortamını tanımlayan dar kapsamlı bir kavram değildir. Sınıf yaşamı; öğretmen, öğrenme süreci ve öğrenci ile ilgili bilgi sunan oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. Ölçeğe ilişkin faktörler incelendiğinde öğrencilerin sınıf içerisindeki çeşitli faktörlere ilişkin algılarına ve inançlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin sınıf yaşamı algısı; sınıf ortamının öğrenciye hissettirdikleri, sınıf arkadaşlarının öğrenciye hissettirdikleri ve öğretmenin öğrenciye hissettirdikleri olmak üzere üç boyutla sınırlandırılmıştır. Bu boyutlar ayrı başlıklar halinde aşağıda detaylandırılmıştır.

2.3.1. Sınıf Ortamının Öğrenciye Hissettirdikleri

Sınıf ortamı öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Bundan dolayı öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilen bir sınıf ortamı oluşturmak önemlidir. Böyle bir sınıf ortamında öğrencilerin soru sorabilme imkanına sahip olması, bireysel ilgi ve ihtiyaçların göz önünde bulundurulması ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir (Heick, 2014). Bununla birlikte olumlu bir sınıf ortamı etkili bir öğretim açısından oldukça önemlidir. Öğrenciler sınıf ortamının olumlu ve destekleyici olduğunu düşünürlerse daha iyi

öğrenirler (Dorman, Aldridge ve Fraser, 2006). Olumlu bir sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissettikleri, zorluklar karşısında cesaretlendirildikleri, risk aldıkları, diğer bireylere güvendikleri ve sorular sorabildikleri bir ortamdır. Böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olacak sosyal becerilerin gelişmesi daha kolay olur (Bucholz ve Sheffler, 2009).

Shaughnessy (1991) sınıf ortamında iletişim, uyum, açıklık, bütünlük, bağlılık, ilgi, önem, işbirliği, cesaret, bağımsızlık, risk alma ve içsel motivasyon gibi faktörlerin yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Böyle bir öğrenme ortamının oluşması için öğrencilerin kendi kararlarına güvenmeleri konusunda cesaretlendirilmesi, öğrenci yaratıcılığının desteklenmesi gerekmektedir (Cole vd., 1999). Olumlu bir sınıf ortamı için öğretmenlerin öğrencilerden neler beklediklerini açık bir şekilde ortaya koymaları, öğrencilerin kendi sorumluluklarını alabilmeleri, sınıf içi kuralların neler olduğunun öğretmenler tarafından açık bir şekilde ortaya konulması gerekir (Wilson-Fleming ve Wilson-Younger, 2012). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurarak uygun olmayan sınıf davranışlarına uygun çözümler bulmaları gerekmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerin oluşturulabilmesi açısından önemlidir (Banks, 2014).

Sınıf ortamını; güven, saygılı ilişkiler, ilişkilerin niteliği ve kalitesi gibi unsurlar belirlemektedir. Okulların gelişim gösterebilmesi için sınıflarda olumlu bir ortam oluşturulmalıdır. Çünkü okulun gelişimi, öğrenci başarısına bağlıdır. Bununla birlikte sınıf ortamı öğrenci başarısını belirleyen en önemli unsurlardan birisidir (Gülbahar, 2016). Sınıf ortamı akademik başarıyı etkilemekle birlikte, öğrencilerin okula ve hayata karşı bakış açılarını da etkileyebilir. Olumsuz bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenmesini güçleştirir (Özden,2012). Buna karşın olumlu sınıf ortamı öğrencilerin başarı düzeylerini, davranışlarını, öz yeterlik inançlarını, sosyal ve duygusal gelişim düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Fraser, 1998).

Sınıf ortamı öğrencilerin sınıfta bulunmaktan memnun olup olmadıklarını belirleyen temel unsurdur. Sınıf ortamının kalitesi ise öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimle ve bu etkileşimin düzeyiyle ilgilidir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin yanı sıra öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri de olumlu bir sınıf ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır (Akınoğlu, 2002).

Görüldüğü üzere sınıf ortamı sadece öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam olmayıp, öğrencilerin okula yönelik duygularını ve inançlarını da etkilemektedir. Bundan dolayı sınıf ortamının öğrencilerin olumlu duygular geliştirebilecekleri şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir.

2.3.2. Sınıf Arkadaşlarının Öğrenciye Hissettirdikleri

Sınıf ortamı akran ilişkileri için en önemli ortamlardır. Yapılan çalışmalar akranların, sınıftaki davranışları ve akademik başarıyı etkileme gücüne sahip olduklarını göstermiştir (Cappella vd., 2013). Sınıftaki öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini olumlu etkilemektedir. Genel olarak öğrencilerin birbirlerini sevdiği bir ortamda öğrenciler kendilerini güvende hissetmektedir. Ayrıca, diğer öğrenciler tarafından kabul edildiklerini düşünmektedirler (Hendrickx vd., 2016).

Harter (1987) sınıf arkadaşlarından gelen sosyal desteğin öğretmenden, aileden ya da arkadaşlardan gelen sosyal destekten daha önemli olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte akran ilişkilerindeki sorunlar öğrenciler için gerekli olan sosyal becerilerin de kazanılmasını engellemektedir (Dodge vd., 2003). Daha ileri boyutlarda ise akranlar açısından sosyal desteğin olmaması öğrencilerin kendilerini soyutlamalarına neden olabilmektedir (Hazler, 2000). Öğrencilerin birbirleriyle yakın ve sıcak ilişkiler kurması sınıf ortamının daha etkili olmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenciler sınıfta konuşma ve birbirlerini dinleme fırsatı bulduklarında, birbirlerine duygusal destek sağladıklarında, öğrenme deneyimlerini paylaştıklarında ve karşılıklı saygı geliştirdiklerinde aidiyet duygusu oluşmakta ve önemsendiklerini hissetmektedirler (Furrer ve Skinner, 2003; Martin ve Dowson, 2009).

Öğrenciler arasındaki etkileşim öğrencilerde kontrol duygusunu geliştirmektedir. Etkileşim sonucunda öğrenciler birbirlerine dönüt vermekte ve akademik açıdan birbirlerine model olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin birbirleriyle olumlu bir etkileşim içerisinde olmaları öğrencilerin birbirlerine güvenmelerini sağlayarak akademik süreçlerini desteklemektedir (Furrer, Skinner ve Pitzer, 2014). Öğrenciler birbirlerini anlamaya çalıştıklarında ve birbirlerinin bakış açılarıyla olaylara bakabildiklerinde öğrencilerde özerklik duygusu gelişir. Öğrenciler grup çalışmalarında işbirliği içerisinde çalışırlarsa, sınıf içi öğretim materyallerini ve görüşlerini birbirleriyle paylaşırlarsa özerk öğrenme becerileri kazanabilirler (Deci vd., 2006). Bu bağlamda öğrencilerin birbirlerine sağladığı desteğin akademik başarıyı etkilediği görülmektedir.

Öğrencilerin birbirlerini desteklemesi dil öğrenim süreci açısından da önemlidir. Öğrenciler zamanlarının çoğunu sınıfta birlikte geçirmektedirler. Ortak öğretimsel hedefleri gerçekleştirmek üzere aynı sınıfta yer almaktadırlar. Öğrencilerin birbirlerinden alacakları destek sadece arkadaşlık ilişkileri açısından değil, birbirlerinin öğrenmesini kolaylaştırma açısından da önemlidir (Huang, Eslami ve Hu, 2010).

Bu bilgiler ışığında öğrencilerin birbirleri üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin birbirlerini desteklemesi, birbirleri ile olumlu, yapıcı ve sıcak ilişkiler kurması öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişim göstermelerine olanak sağlamaktadır. Belirtilen

bu durum ise istendik öğrenme çıktılarının elde edilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bundan dolayı öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin birbirlerini destekleyeceği ortamların oluşturulması ve öğrencilerin bu konuda desteklenmesi gerekmektedir.

2.3.3. Öğretmenin Öğrenciye Hissettirdikleri

Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Günümüzde çağın gereksinimlerine uygun olarak istenilen bilgi ve becerilerle donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Öğretmenler öğrencilerin iyi bir birey ve bilim insanı olmasından birinci derece sorumlu olan kişilerdir. Ayrıca öğretmenlerden, belirlenen eğitsel hedeflere ulaşılabilmesi için gereken çabayı göstermeleri beklenir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilere gereken desteği sağlamasının yanında kendilerinden beklenen işleri en iyi şekilde yapması gerekir (Blumenfeld ve Meece, 1985). Bu anlamda öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme sürecini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için sahip olmaları gereken özellikler değişiklik göstermektedir.

Özdemir ve Yalın'a (1998) göre öğretmenlerden, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaları, öğrenmelerini kolaylaştırmaları, onları teşvik etmeleri ve cesaretlendirmeleri beklenir. Etkili öğretmenler planlama sürecini başarılı bir şekilde yürütebilmektedir. Öğrencileri istenilen hedeflere ulaştırırken hangi yöntem, strateji ve materyalin kullanılacağını iyi bilmektedirler (Şen ve Erişen, 2002). Ayrıca, etkili bir şekilde derslerini planlarlar, öğrenme ortamını hazırlarlar, öğretim sürecini yürütürler, sorular sorarlar ve öğretimsel araçları kullanırlar. Bu anlamda etkili olabilen öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve kişilik özellikleriyle öğrencilerin yaşamlarına dokunabildikleri görülmektedir (Lupascu, Pânisoară ve Pânisoară, 2014).

Günümüzde öğretmenlerden etkili bir öğrenme iklimi oluşturmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler öğrencilerin aktif bir şekilde katılım gösterebilecekleri, sağlıklı, destekleyici ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencileri motive etmeli ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları konusunda cesaretlendirmelidir (Duta, Tomoaiça ve Panisoara, 2015). Coe vd. (2014) ise sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim düzeyinin yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. Bunu gerçekleştirmede en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri, öğrenci çabasının önemli olduğu, işbirliğine dayalı etkinliklerin yer aldığı bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin başında sınıfın fiziksel yapısını da düzenlemesi gerekebilir (Bucholz ve Sheffler, 2009).

Öğretmen genel olarak öğrencilerin bilişsel gelişim sürecini yönlendirmektedir. Fakat öğretmenler, öğrencilerin sadece bilişsel süreçlerini değil, düşünme biçimlerini ve

davranışlarını da doğrudan etkilemekte (Darby, 1991) ve öğrencilerin derslere karşı tutumlarını, değer yargularını belirlemektedir (Barch, 2015). Bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde ne algıladıklarını ve ne hissettiklerini önemsemeleri ve bunların farkında olmaları gerekir (Darby, 1991). Bu şekilde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu yönde etkileneceği belirtilmektedir (Reynolds ve Miller, 2003). Bununla birlikte öğretmenin sağladığı sosyal, duygusal ve akademik destek öğrencilerin öğrenme sürecine karşı genel algılarını etkilemektedir (Wentzel, Baker ve Russell, 2012).

Öğretmen-öğrenci ilişkileri bireylerin birbirini önemsemesi esasına dayanmaktadır. Öğrenciler; öğretmenlerinin kendilerini fark edip etmediğini, önemseyip önemsemediğini, saygı duyup duymadığını, ilgi ve ihtiyaçlarına önem verip vermediğini anlayabilmektedir. Öğrencilerinin öğrenmesine önem veren öğretmenler ise etkili öğretmenler olarak görülmektedir (Lumpkin, 2007). Bununla birlikte sınıf ortamında öğretmenin, öğrencilerin ne derecede öğrendiklerini umursaması, yaptıkları ödevleri değerlendirmesi, okulda başarılı olmak için gösterdikleri çabaya kayıtsız kalmaması, öğrenciye destek olması gibi çeşitli boyutlara ilişkin öğrencilerin inançları ve bu konudaki duyguları önemlidir (Barch, 2015). Goodenow (1992), öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri hakkındaki algılarının okula devam etme, duygusal açıdan geri çekilme ya da kendilerini değerli hissetme gibi duygularının birer yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Pianta (2006) ise öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin öğrencilerin duygusal durumlarını, dikkat düzeylerini, problem çözme becerilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Öğretmen desteği ile birlikte öğrenciler öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha iyi kullanabilmektedir (Ryan ve Patrick, 2001). Hallinan (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, öğretmenleri tarafından desteklendiklerini ve öğretmenlerinin kendilerine saygı duyduğunu hissetmeleri durumunda okulu daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Horwitz (2008) ise öğretmen desteğinin öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamında daha rahat hissetmeleri konusunda önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, yaptığı çalışmada öğretmen desteği ile birlikte öğrencilerin dil öğrenme kaygılarının da azaldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğrencileri sadece akademik açıdan değil sosyal ve duygusal açıdan da desteklemesi gerekir. Bu anlamda öğretmenin öğrenciye bir arkadaş gibi yaklaşması, değer vermesi ve öğrencinin duygularını önemsemesi konularında öğrencinin hissettikleri, öğretmenin verdiği sosyal desteğin derecesini belirlemektedir (Barch, 2015). Yapılan çalışmalar öğrencilerin kendilerine saygı duyulduğunu hissettiklerinde daha başarılı olduklarını, buna karşın önemsenmediklerini düşündüklerinde katılım seviyelerinin düştüğünü ve daha başarısız olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri önemsemesi durumunda öğrenciler daha fazla çalışma konusunda gereken çabayı göstermektedir (Stipek, 2006).

Öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir ilişkinin kurulmasında öğretmenin öğrencileri dinlemesi ve yargılamada bulunmadan yapıcı dönütler vermesi önemlidir. Ayrıca, öğrenciler okul dışında öğretmenlerin kendileriyle iletişim kurması ve sorunlarıyla ilgilenmesi durumunda kendilerine önem verildiğini hissetmektedir (Pianta, Stuhlman ve Hamre, 2002). Bununla birlikte öğrenciler, kendilerine önem verildiğinde ve okul dışındaki yaşamlarıyla ilgilenildiğinde kendilerini önemli hissettiklerini belirtmişlerdir (Stipek, 2006).

Görüldüğü üzere öğretmenler öğrencilerinin sadece bilişsel süreçlerini değil, düşüncelerini ve davranışlarını da etkileme gücüne sahiptir. Bu durumda öğrenciler öğretmenlerinin tavır ve davranışlarına göre kendi davranışlarını şekillendirmektedir. Bu davranış değişikliğinin olumlu ve istendik yönde olabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerini anlaması, dinlemesi, önemsemesi ve tüm bu durumları onlara hissettirmesi gerekir. Öğrenciler saygı duyulduklarını ve önemsendiklerini hissettiklerinde daha etkin olarak öğrenme sürecinde yer alırlar. Bundan dolayı eğitim ortamında istenilen öğrenme çıktılarının elde edilebilmesi için öğretmenlerin rehber olarak öğrencileri her konuda desteklemesi gerekmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Ters Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde TYS modeli ile ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda TYS modelinin tutum, motivasyon, başarı gibi çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmada ise TYS modeli ile ilgili yürütülen çalışmalar İngilizce dersi kapsamında ele alınmıştır. Bu bağlamda konu ile ilgili yurt içi ve yurtdışında yapılan bazı temel çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

İyitoğlu (2018), doktora tez çalışmasında TYS modelinin İngilizce öğrenme performansını, başarısını, İngilizce öğrenmeye karşı tutumu ve öz yeterlik inancını geliştirmedeki etkililiğini ve kalitesini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma gömülü desen olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Okulu'nda okuyan 41 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı çalışmada nicel veri toplama aracı olarak başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise 9 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda TYS yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre İngilizce başarısını artırdığı, bu artışa bağlı olarak İngilizce öğrenmede kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Ayrıca, belirtilen bu unsurlara bağlı olarak TYS yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve özyeterlik inançlarını da geliştirdiği sonucu elde edilmiş olup, bu bulgular nitel verilerle de desteklenmiştir.

Lee ve Wallace (2018) yaptıkları çalışmada TYS modelinin İngilizce öğrenme sürecini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Güney Kore Üniversitesi'nde iki dönem olarak yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını İngilizce 1 dersini alan 79 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılardan 39'u iletişime dayalı dil öğretimi yaklaşımı ile İngilizceyi öğrenirken, 40 katılımcı TYS modeli ile ders işlemişlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları ve derse katılımları ile ilgili olarak öğretmenlerin aldıkları notlar ve öğrencilerin verdikleri yanıtlarla veriler elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre TYS modeli ile dersi alan öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu ve final sınavı ortalamalarının TYS modeli lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, TYS modeli uygulamasında yer alan öğrencilerin öğrenme ortamından zevk aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte TYS modeli uygulamasında yer alan öğrencilerin derse katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çibik (2017) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında İngiliz Dili Eğitimi (ELT) bağlamında ters yüz eğitim modelinin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, çalışmada öğrencilerin modele ilişkin tutumları da incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde öğrenim gören ve Materyal Geliştirme ve Değerlendirme dersini alan 37 ELT son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Karma desen olarak tasarlanan çalışmada veriler nitel ve nicel yöntemlerle elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İngiliz Dili Eğitimi bağlamında ters yüz eğitim modeli kullanımının öğrenen özerkliği ve öğrenme süreci üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Şanal (2017) çalışmasında yabancı dil öğretim sürecinde TYS modelinin kullanılmasına ilişkin alanyazındaki çeşitli kaynakları inceleyerek bir derleme çalışması yürütmüştür. Bu şekilde TYS modelinin tanımına, avantajlarına, dezavantajlarına ve bu modelle ilgili yürütülen çeşitli çalışmalara değinmiştir.

Üğüten ve Balcı (2017) alanyazın taraması şeklinde yürüttükleri çalışmada TYS modelinin ne olduğu, dil sınıflarında nasıl uygulanabileceği, avantajları ve dezavantajlarının neler olduğu ile ilgili bilgiler sunmuşlardır.

Çalışkan (2016) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin tersine eğitimden nasıl etkilendiği ve bu eğitim hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir özel üniversitede öğrenim gören yirmi iki İngilizce hazırlık okulu öğrencisi oluşturmuştur. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışma sonucunda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite hazırlık öğrencilerinin tersine eğitime ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu ve tersine eğitimin öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Umumlu (2016), yüksek lisans tez çalışmasında bir devlet üniversitesinin İngilizce programında uygulanan ters yüz edilmiş sınıf modelinde kullanılan farklı video ders tasarımlarının İngilizce yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Yarı deneysel olarak yürütülen bu çalışmaya 127 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda TYS modelinde öğrencilerin öğrenme stillerinin, öğrenen özerkliği ve eleştirel düşünme becerisi düzeylerinin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ceylaner (2016) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında TYS yönteminin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 46 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerle elde edilmiştir. 8 hafta süren uygulama sonucunda TYS yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Sağlam (2016) çalışmasında TYS modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin yeni bir dil bilgisi yapısını öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun beş farklı İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören toplam 56 öğrenci ile yürütülmüştür. Yarı deneysel araştırma modeli olarak tasarlanan araştırma 6 hafta sürmüştür. Araştırmada veriler başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Alzaytuniya (2016) çalışmasında TYS modelinin 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dil bilgisi öğrenmesine ve İngilizce öğrenme konusundaki motivasyonlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 60 lise öğrencisi oluşturmuştur. 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve İngilizce motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Ahmed (2016b) tarafından yürütülen çalışmada TYS modelinin öğrencilerin İngilizce yazma becerisi üzerindeki etkisi ve öğrencilerin TYS modeline ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma grubunu Qassim Üniversitesi'nde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak İngilizce yazma becerisi ve bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda TYS modeli ile yazma dersini alan öğrencilerin yazma becerisi performansının

geleneksel sınıf yöntemi ile dersi alan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, TYS modeli ile eğitim alan öğrenciler uygulamaya ilişkin olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Ahmad (2016) çalışmasında TYS modeli uygulamasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Mısırlı öğrencilerin İngilizce dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel araştırma deseni ile tasarlanan çalışmanın katılımcılarını İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 34 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda TYS modeli uygulamasının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir.

Alsowat (2016) tarafından yürütülen çalışmada TYS modeli uygulamasının öğrencilerin İngilizce üst düzey düşünme becerisi, katılım ve doyum düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma araştırma deseni kullanılan araştırmanın katılımcılarını 67 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda TYS modeli uygulamasının geleneksel sınıf yöntemine göre öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, derse katılım ve doyum düzeyleri üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016) tarafından yapılan çalışmada TYS modelinin İngilizce dil bilgisi öğretimi sürecinde ortaokul öğrencilerinin performansı ve İngilizceyi bağımsız olarak öğrenmeye yönelik alguları ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel olarak yürütülen bu çalışma sonucunda TYS modeli uygulamasının öğrencilerin İngilizce dil bilgisi becerisi performansını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Soliman (2016) çalışmasında TYS modeli uygulamasının akademik İngilizce sınıflarındaki etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada TYS modeli uygulaması ile ilgili alanyazın çalışmalarını inceleyerek bu uygulamanın olumlu yanlarını belirtmiştir. Ayrıca çalışmada araştırmacı TYS modelinin akademik İngilizce sınıflarında nasıl uygulanabileceğine yönelik çeşitli öneriler ortaya koymuş, uygulamanın zorluklarını ve bu zorlukların nasıl aşılabileceğini belirtmiştir.

Hung (2015) yaptığı çalışmada "WebQuest" isimli eğitsel platformu kullanarak yürüttüğü TYS modeli uygulamasının İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik performansları, öğrenme tutumları ve derse katılım düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desende tasarlanan çalışmada üç farklı TYS modeli uygulaması yer almıştır. Araştırma sonucunda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış TYS uygulamasının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili tutumlarının olumlu olarak geliştiği ve öğrencilerin daha fazla çaba sarf ettikleri görülmüştür.

Evseeva ve Solozhenko (2015) çalışmalarında TYS modelinin İngilizceyi öğrenme ve öğretme sürecindeki etkililiğini araştırmışlardır. Bu amaçla modeli teknik bir üniversitede öğrenim gören ve yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen ikinci sınıf öğrencilerine

uygulamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin %85'inin uygulama ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu, buna karşın %15'inin uygulamadan memnun kalmadıkları görülmüştür.

Shu (2015) tarafından yürütülen deneysel çalışmada çeviri öğretiminde TYS modelinin etkililiği araştırılmıştır. İki sınıf ile yapılan çalışmada bir sınıfta TYS modeli ile çeviri uygulaması kullanılırken, diğer sınıfta TYS modeli olmadan çeviri yaklaşımı kullanılmıştır. Bir yıl boyunca süren uygulamada İngilizce ve Çince çeviriler yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin öntest sontest çeviri becerisi puanları, görüşme formları ve ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda TYS modeli uygulamasının öğrencilerin çeviri becerilerini, derse katılım ve motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Kang (2015) yaptığı çalışmada TYS modeli uygulamasının etkililiğini ve öğrencilerin bu modele ilişkin algılarını araştırmıştır. Çalışma genel İngilizce dersini alan 24 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Geleneksel öğretim yöntemi ile TYS modeli uygulaması karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda modelin öğrencilerin kelime ve dil bilgisi konularındaki bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrenciler uygulama ile sınıfta yüz yüze etkileşimin arttığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler sınıf içi etkinliklerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Sung (2015) 12 üniversite öğrencisi ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada İngilizce ders içeriğini TYS modeline uygun olarak hazırlamıştır. Her bir ders öncesi öğrencilerden hazırlanan platform üzerinden içeriği izlemeleri istenmiştir. Sınıf içerisinde ise işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler yürütülmüştür. Resmi ve resmi olmayan değerlendirme yöntemleri ile elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin TYS modeline ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrenciler TYS modelinin İngilizce öğretimi açısından bir dönüm noktası olabileceğini belirtmişlerdir.

Boyraz (2014) çalışmasında TYS modelinin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa olan etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak geleneksel eğitimde ve TYS modelinde eğitim alan gruplar akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda TYS modelinin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve TYS modelinde eğitim alan öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim alan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca TYS modelinde eğitim alan öğrencilerin bu yönetime ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Ekmekçi (2014) tarafından yürütülen çalışmada tersten yapılandırılmış modelin yabancı dilde yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 43 İngiliz Dili Eğitimi hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma modeli olarak öntest sontest kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Uygulama sonucunda

tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli ile dersi alan öğrencilerin performansının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrenci grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, tersten yapılandırılmış yazma modelindeki öğrencilerin modele yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Başal (2012) çalışmasında yabancı dil eğitimi bölümündeki öğrencilerin ters yüz sınıf modeline yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı dil eğitimi bölümünde öğrenim gören ve İleri Okuma ve Yazma dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrenciler dersten önce animasyon ve kısa sınavlar içeren videoları izlemişlerdir. Uygulama sonunda öğrencilerin TYS modeline yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Strayer (2011), TYS modelinin öğrenci başarısı ve güdülenme düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında öğrencilere yönelik 5-7 dakikalık videolar haftalık olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerden derse gelmeden önce videoları izlemeleri ve bu şekilde derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin başarı ve güdülenme düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Avery, Huggan ve Preston (2000) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin TYS modeli uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda iki ayrı odak gruba ayrılan 48 öğrenci ile iki ayrı derste TYS uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen nitel veriler ve öğrencilere uygulanan bir ölçekle elde edilen nicel verilerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler TYS modelinin aktif öğrenmeyi geliştirdiğini ve sınıf içi ilişkileri güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler öğretmenleri ve sınıf içi bireyler ile olan ilişkilerinin de güçlendiğini dile getirmişlerdir. Buna karşın bazı öğrenciler uygulamayı zor bulup, başlangıçta direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

İngilizce dersi kapsamında TYS modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik başarı, öğrenme performansı, öğretim sürecinin etkililiği, motivasyon, düşünme becerileri, uygulamaya yönelik algı, tutum gibi değişkenlerin incelendiği görülmektedir.

2.4.2. Derse Katılım ve Sınıf Yaşamı İle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde araştırmanın diğer değişkenleri olan derse katılım ve sınıf yaşamı ile ilgili yapılan yurt içi ve yurtdışı çalışmalar yer almaktadır.

Aziz, Quraishi ve Kazi (2018) tarafından yürütülen çalışmada lise öğrencilerinin derse katılım seviyeleri ve derse katılımlarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin derse katılım düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca kadın

öğrencilere göre erkek öğrencilerin derse katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca motivasyon, korku, öz saygı gibi içsel faktörlerin yanı sıra öğretmen, sınıf arkadaşları, ebeveynler ve öğretim programı gibi dışsal faktörlerin de derse katılım üzerinde oldukça etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çelik vd. (2018) çalışmalarında öğrenci başarısı, öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve hissedilen öğretmen yakınlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Ankara sınırları içerisinde yer alan dört farklı lisede öğrenim gören 871 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmen yakınlık davranışları ölçeği ve Sever (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan derse katılım envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci başarısı, duyuşsal, bilişsel katılım ve öğretmen yakınlığı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

DeVito (2016) çalışmasında derse katılımı etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasını durum çalışması deseni kullanarak tasarlamıştır. Öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri davranışları temel alarak veriler elde etmiştir. Nitel verilerin kullanıldığı çalışmada odak grup görüşmesi ve gözlemler yolu ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını ise iki farklı sınıfta öğrenim gören toplam 60 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin derse katılım düzeylerini etkileyen faktörlerin iletişim, iş birliği, öğrenme etkinliklerine aktif katılım ve eğitsel tecrübeleri zenginleştirme; öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim; akademik çaba gösterme seviyesi; destekleyici sınıf ortamı ve destekleyici aile ortamı olmak üzere beş grupta toplandığı görülmüştür.

Abebe ve Deneke (2015) yaptıkları çalışmada üniversite 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde derse az katılmalarının nedenlerini araştırmışlardır. Durum çalışması olarak ele alınan bu çalışmada 66 maddelik bir ölçek hazırlanarak farklı bölümlerde öğrenim gören 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca İngilizce sınıflarındaki öğrenciler ders içerisinde gözlemlenmiştir. Araştırmacılar gözlem süreci için 26 maddelik bir kontrol listesi kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerden kaynaklı çeşitli nedenlerin, öğrencilerin kullandıkları metotların ve fiziksel çevrenin öğrenci katılımını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sever (2014), yaptığı çalışmada Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen derse katılım envanterini Türk Kültürüne uyarlanmayı amaçlamıştır. Orijinal formu 24 maddeden oluşan envanter Türkçe'ye çevrilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı analizler sonucunda 24 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Saritepeci ve Yıldız (2014), yaptıkları çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışma, deney grubunda 73 ve kontrol grubunda

70 öğrenci olmak üzere toplam 143 katılımcı ile 4 haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenme uygulamasının öğrenci katılımı üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin derse karşı motivasyon ortalama gelişim puanları üzerinde “orta” düzeyde bir etkisi olduğu görülmüştür.

Eryılmaz (2014) çalışmasında üniversite öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında alan genel algılanan kontrol ölçeği ve açık uçlu sorular aracılığı ile elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, korelasyon analizi ve bazı güvenilirlik analizleri sonucunda derse genel olarak katılım ölçeği ve belirli bir derse katılım ölçeği olmak üzere üçer boyutlu iki katılım ölçeğine ulaşılmıştır. Ölçeklerin boyutları; duygusal katılım, bilişsel katılım ve davranışsal katılım olarak isimlendirilmiştir.

Sever, Ulubey, Toraman ve Türe (2014) çalışmalarında lise öğrencilerinin derse katılım düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 7 lisenin 9, 10 ve 11. sınıfında öğrenim gören 705 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak derse katılım envanteri ile okula yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kadın öğrencilerin erkeklere göre derse katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu; kendini başarılı gören öğrencilerin derse daha çok katıldıkları, buna karşın kendini başarısız gören öğrencilerin ise derslere çok fazla katılmadıkları görülmüştür. Ayrıca, derse katılım düzeyi ile okula yönelik tutum arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucu elde edilmiştir.

Smith (2014) çalışmasında teknoloji destekli ve geleneksel sınıf ortamında derse katılım ve akademik başarı değişkenlerini incelemiştir. Kesitsel tarama modeli şeklinde tasarlanan çalışmanın katılımcılarını üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Hazırlanan sınıf düzeyi derse katılım ölçeği çalışmaya gönüllü olarak katılan 80 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin derse katılım düzeylerinin teknoloji destekli sınıf ortamında daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, teknoloji ile birlikte çeşitli faktörlerin bir arada sunulmasının katılımı ve akademik başarıyı olumlu etkilediği bulgusu elde edilmiştir.

Francis (2014) yaptığı çalışmada okul öncesi kademesinde sınıf büyüklüğünün sınıf yaşamı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın verileri 2008-2009 akademik yılında 21 öğretmen ve 354 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmada normal bir sınıftaki öğrenci sayısı 20 olarak ele alınırken, azaltılmış sınıf büyüklüğü ise 15 olarak ele alınmıştır. Çalışmada yer alan öğretmenler hem normal bir sınıfta hem öğrenci sayısının azaltıldığı sınıfta ders anlatmışlardır. Öğrenci sayısının daha az olduğu sınıflarda yer alan öğrencilerin öğretmenlerle daha fazla etkileşim kurabildikleri görülmüştür. Buna karşın sınıf içi etkileşim

kalitesi, kelime bilgisi ve matematik bilgisi açısından her iki grup arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Abdullah, Bakar ve Mahbob (2012a) çalışmalarında öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 5 hafta boyunca 3 farklı sınıfta öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemek amacıyla gözlemler yapılmıştır. Gözlemler iki lisans ve bir yüksek lisans sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda gözlemlenen sınıflar arasında derse katılım açısından farklılıklar olduğu; öğrencilerin soru sorma, fikir sunma ve tartışmalara katılma gibi eylemlerde derslere aktif şekilde katılım gösterirken, not alma, sessizce oturma ve öğretmeni dinleme gibi eylemlerle dolaylı olarak derslere katılım gösterdikleri görülmüştür.

Hamouda (2012) çalışmasında öğrencilerin İngilizce sınıflarında derse katılma konusunda isteksiz olmalarının nedenleri araştırılmıştır. 54 üniversite öğrencisi ile gerçekleşen çalışmada veriler 66 soruluk bir ölçekle elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin çoğunun öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme konusunda isteksiz oldukları ve İngilizce konuşma derslerinde genellikle sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun nedenleri arasında İngilizce yeterlilik düzeyinin düşük olması, diğer bireylerin önünde konuşmaktan korkma, olumsuz değerlendirilme korkusu, güven eksikliği, derse hazırlıksız gelme ve hata yapma korkusu gösterilmiştir.

Menteş (2011) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmanın verileri derse katılım ölçeği ve öğrencilerin öğretmene güveni anketi ile elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini, Bolu ili merkez ilçe sınırlarındaki 19 farklı ilköğretim okulundaki 5. sınıf öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemini 524 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Turanlı (2010) çalışmasında İngilizce dersini alan öğrencilerin derse katılımlarını etkileyen etmenleri ve bunların etki düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda üniversite düzeyinde yabancı dil öğrenen 186 öğrenci ve aynı düzeyde ders veren 36 öğretmenle yürüttüğü çalışmada veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler ve öğrenciler çalışmada ele alınan değişkenlere ve bu değişkenlerin derse katılımlarına etkisine ilişkin görüşlerinin birbirinden farklı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Mustapha Rahman ve Yunus (2010) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin derse katılımı etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 28 haftalık süreç içerisinde gerçekleştirilen çalışmada iki sınıfta öğrenim gören 85 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve öğrenciler ders süreci içerisinde gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen

davranışlarının ve sınıf arkadaşlarının derse katılım üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Sayadi (2007) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretim dili olarak İngilizcenin kullanılmasının öğrencilerin sözlü katılım düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin sözel katılımını etkileyen faktörlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri gözlem, görüşme ve tarama yöntemleri ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin daha yetkin olduğu derslerde katılım düzeylerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca dilsel, pedagojik, bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel faktörlerin öğrencilerin derse katılım düzeylerini etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Ahlfeldt, Mehta ve Sellnow (2005) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak derse katılım ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek maddeleri işbirlikli öğrenme, bilişsel gelişim ve kişisel beceri gelişimi olmak üzere üç konu ile ilişkin toplam 14 maddeden oluşmuştur. Çalışma grubunu ise 7 farklı bölümde öğrenim gören 1831 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Dönem sonunda ölçekler öğrencilere uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğretim sürecinin yürütüldüğü sınıflarda derse katılım düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, daha küçük sınıflarda derse katılım düzeyinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça derse katılım düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Xanthacou, Babalis ve Stavrou (2013) tarafından yürütülen çalışmada sınıf yaşamı, öğrencilerin öz saygı duygusu, kaygı durumları ve ailelerin öğrencilere müdahale düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretimde ailelerin eğitim sürecine dahil olmasının sınıf yaşamı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Örneklem grubunu çalışmaya gönüllü olarak katılan yaşları 11 ile 15 arasında değişen 155 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak sınıf yaşam ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ailelerin ders çalışma konusunda uyguladıkları baskının öğrencilerde gerginliğe ve olumsuz bir öz saygı duygusuna yol açtığı görülmüştür. Ayrıca, ilköğretim kademesinde ailelerin öğrencilerin ev ödevlerine daha çok karıştıkları ve çocuklarının sosyal etkinliklere katılma durumları ile daha çok ilgilendikleri sonucu elde edilmiştir.

Russell (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından aldıkları desteğe ilişkin algılarının sınıfın sosyal iklimi ve öğrencilerin sosyal ve toplumsal davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin algıladıkları sosyal ve duygusal desteğin öğrenme çıktılarını ve sınıf iklimini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırma verileri 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda algılanan sosyal destek ile sınıf davranışları arasında olumlu bir ilişkinin

olduğu, sınıf özelliklerinin öğretmenlerden ve sınıf arkadaşlarından gelen duygusal destek algısını ve öğrenme çıktılarını etkilediği görülmüştür.

Huang, Eslami ve Hu (2010) çalışmalarında, öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen destek ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu 158 Tayvanlı öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yabancı dil kaygısı ölçeği ve sınıf yaşam ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin sağladığı akademik desteğin diğer değişkenlere göre (öğretmenin sağladığı kişisel destek, öğrencilerin sağladığı akademik destek ve kişisel destek) yabancı dil öğrenme kaygısıyla ilişkili en yaygın değişken olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğretmenlerinden daha fazla akademik destek gördüklerinde yabancı dil kaygılarının azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Patrick ve Ryan (2003) çalışmasında sınıf içerisindeki sosyal ortamı ve bu ortamda öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde bulunma konusunda nasıl cesaretlendirildiklerini değerlendirmiştir. Bu kapsamda sınıf içerisindeki sosyal yapı; öğretmen desteği, karşılıklı saygının geliştirilmesi, öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirirken diğer bireylerle etkileşim kurmaları ve performanslarını artırmaları boyutlarını içermiştir. Çalışmada öğretmen desteğini belirtmek için Johnson ve Johnson (1983) tarafından geliştirilen sınıf yaşam ölçeğinin öğretmen desteği boyutu kullanılmıştır.

Johnson ve Johnson (1983) eğitimsel stratejilerin ve programların öğrencilerin okul ve okul bölgesi ile ilgili tutumları ve değerleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda çalışmalarında 85 madde ve 15 faktörden oluşan “sınıf yaşam ölçeği” geliştirmişlerdir. Ölçek 5’li likert türünde olup 1 (Kesinlikle doğru değil) ve 5 (Kesinlikle Doğru) arasında derecelenmektedir. Geliştirilen ölçek; “öğretmenin sağladığı akademik destek”, “öğretmenin sağladığı kişisel destek”, “öğrencilerin sağladığı akademik destek”, “öğrencilerin sağladığı kişisel destek”, “amaçlar açısından karşılıklı dayanışma”, “kaynaklar açısından karşılıklı dayanışma/bağlılık”, “dışsal motivasyon - sosyal destek”, “akademik öz saygı”, “sınıf uyumu”, “bireysel öğrenme”, “rekabetçi öğrenme”, “işbirlikli öğrenme”, “puanlama adaleti” ve “yabancılaşma” alt faktörlerinden oluşmaktadır.

Derse katılım ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin derse katılım düzeylerini çeşitli açılardan inceleyen ve derse katılımın motivasyon, başarı ve bilişsel gelişim gibi değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf yaşamı ile ilgili yapılan çalışmalar kapsamında, sınıf içerisindeki sosyal ortam, akran ve öğretmen desteği gibi etkenlerin araştırıldığı görülmektedir.

TYS modeli ile birlikte öğrencilerin sınıf algılarının nasıl değiştiğini, bir başka ifadeyle sınıf yaşamına ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada TYS modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin

sınıf yaşamı algısı düzeyleri başta olmak üzere akademik başarı ve derse katılım düzeyleri üzerindeki etkisi incelenecektir.

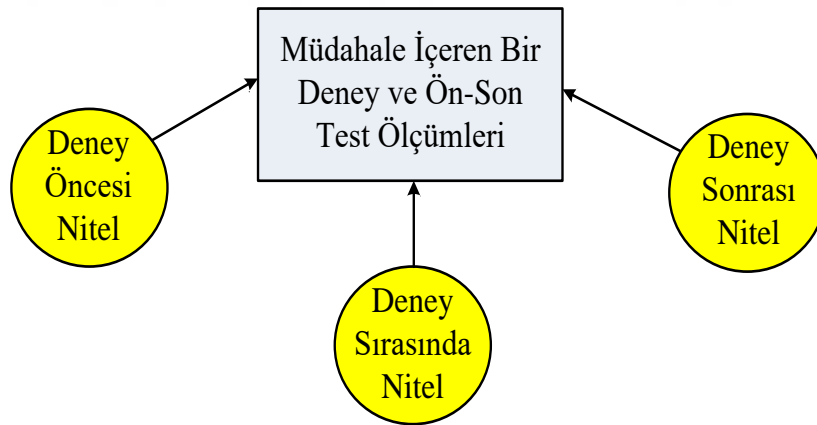


3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin elde edilmesi, uygulama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Deseni

Teknoloji destekli TYS modelinin öğrencilerin derse katılım, İngilizce dersi akademik başarı ve sınıf yaşamı algısı düzeylerine etkisinin ve öğrencilerin modele ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nicel ve nitel verilerin bir arada yer aldığı karma yöntemin müdahale deseni kullanılmıştır. Karma yöntem son yıllarda gelişim göstererek araştırmalarda daha detaylı ve yeterli veri sağlamasından dolayı yoğun bir şekilde kullanılan (McMillan ve Schumacher, 2010), nitel ve nicel verilerin güçlü yanlarını ortaya koymak (Creswell, 2012) ve bu verileri birleştirmek (Tashakkori ve Teddlie, 2003) amacıyla yapılan bir araştırma yöntemidir. Müdahale deseni ise nitel verilerin deneysel çalışma sonucunda elde edilen nicel verileri desteklemesi amacıyla kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2017). Müdahale deseninin simgesel görünümü Şekil 3.1.'de verilmiştir.

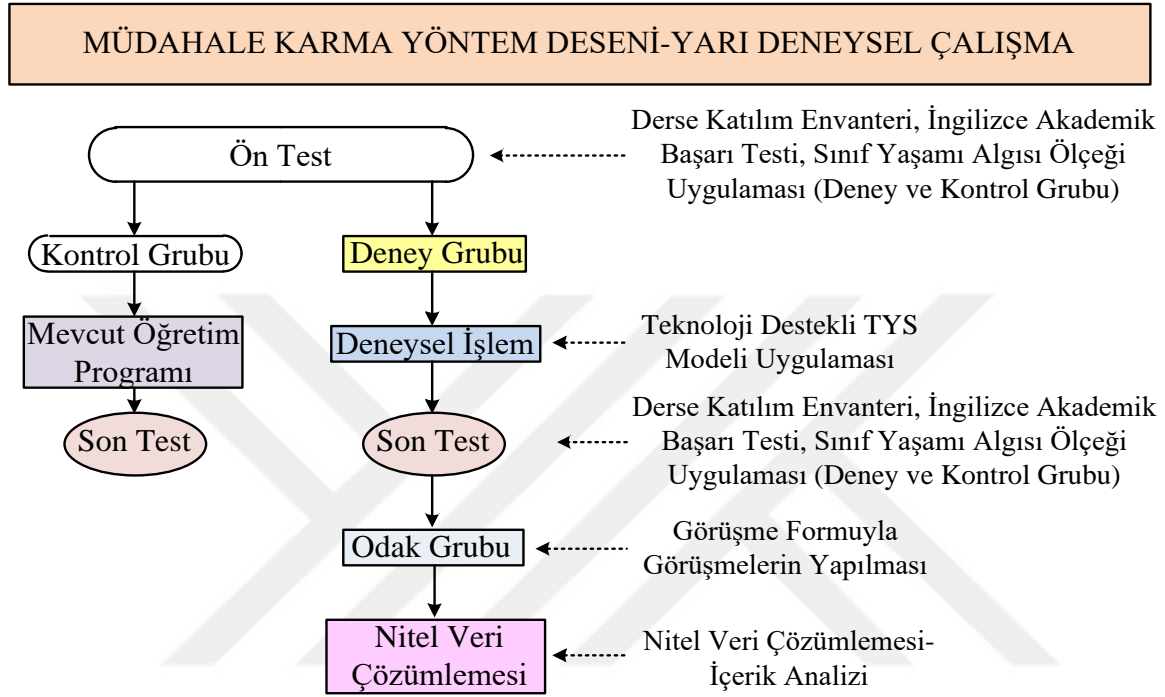


Şekil 3.1. Müdahale Deseni

Kaynak: Creswell (2017)

Şekil 3.1'de görüldüğü üzere müdahale deseninde elde edilen nitel veriler deneysel öncesinde, deneysel sırasında veya deneysel sonrasında çalışmaya eklenebilir. Yapılan bu deneysel çalışma kapsamında ise öncelikle nicel veriler elde edilmiş, daha sonra yapılan odak grup görüşmeleriyle elde edilen nitel veriler deneysel sonrasında çalışmaya eklenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise derinlemesine bilgi edinilmesi amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bir görüşme formu yarı yapılandırılmış olarak oluşturulmuş ve bu form ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 8 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmada müdahale karma yöntem deseninin uygulanma süreci Şekil 3.2’de yer almaktadır.



Şekil 3.2. Araştırma Deseninin Uygulanma Süreci

Şekil 3.2’ de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda TYS modelinin derse katılım, akademik başarı ve sınıf yaşamı algısı değişkenleri üzerindeki etkisi deney öncesinde ve sonrasında incelenmiştir. Kontrol grubunda dersler, mevcut eğitim programına göre TYS modeli kullanılmadan yürütülmüştür. Deney grubunda ise teknoloji destekli TYS modeli kullanılmıştır.

Öntestler yapılmadan önce detaylı olarak literatür taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme süreci kapsamında detaylı literatür taraması yapılarak sınıf yaşamı algısı ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Mevcut öğretim programına uygun olarak hazırlanan İngilizce akademik başarı testinin pilot uygulama çalışması yapılarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra uygulama sürecine ilişkin planlamalar yapılmıştır. Uygulama süreci içerisinde ele alınacak konular belirlenmiş ve kullanılacak olan video içerikleri oluşturulmaya başlanmıştır. Videoların öğrencilere sunulması için çeşitli eğitsel platformlar incelenerek kullanım kolaylığı ve etkililik açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma kapsamında Edpuzzle ve Edmodo platformlarının

kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme süreci bittikten sonra öntestlerin uygulanması için veri toplama araçları hazır hale getirilmiştir. Araştırma, var olan iki grup seçildiği için yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık uygulama sürecinin sonunda nicel verilerin elde edilmesi için sontestler uygulanarak deney ve kontrol grupları birbirleriyle elde edilen verilere dayalı olarak karşılaştırılmıştır. Odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen nitel veriler ise deney sonrasında eklenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili Altınözü ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda toplam 25, kontrol grubunda ise 20 öğrenci yer almıştır. Deneysel işlemin başlangıcında kontrol grubunda 24 öğrenci yer alırken, 4 öğrenci mart ve nisan ayları boyunca devamsızlık yaptıklarından dolayı kontrol grubundan çıkarılmıştır. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Kadın	10	40	5	25	15	33
Erkek	15	60	15	75	30	77
Toplam	25	100	20	100	45	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 15’i kadın (%33), 30’u ise erkek (%77)’tir. Deney grubunda 25 (%55) kontrol grubunda ise 20 (%45) öğrenci yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin; 10’u kadın (%40), 15’i erkektir (%60). Kontrol grubundaki öğrencilerin ise; 5’i kadın (%25), 15’i erkektir (%75).

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel çalışmanın uygulanacağı öğrencilere derse katılım envanteri, akademik başarı testi ve sınıf yaşamı algısı ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Öntest puanlarının normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Puanlar normal dağılım gösterdiği için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Grupların Öntest Puanlarının Karşılaştırılması (t-Testi)

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öntest İngilizce Akademik Başarısı	1. Grup	25	11.72	2.031	-.672	43	.505
	2. Grup	20	12.15	2.254			
Öntest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	1. Grup	25	23.48	4.900	-.312	43	.757
	2. Grup	20	23.95	5.176			
Öntest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	1. Grup	25	17.16	3.118	.157	43	.876
	2. Grup	20	17.00	3.713			
Öntest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	1. Grup	25	20.16	4.327	-.484	43	.631
	2. Grup	20	20.90	5.937			
Öntest Duyuşsal Katılım	1. Grup	25	15.32	3.172	.130	43	.897
	2. Grup	20	15.20	2.949			
Öntest Davranışsal Katılım Uyum / İtaat	1. Grup	25	11.24	2.296	-.637	43	.528
	2. Grup	20	11.75	3.076			
Öntest Davranışsal Katılım Çaba Gösterme	1. Grup	25	7.40	1.443	.740	43	.463
	2. Grup	20	7.05	1.731			
Öntest Bilişsel Katılım	1. Grup	25	15.72	2.747	.895	43	.376
	2. Grup	20	14.95	3.017			
Öntest Derse Katılmama	1. Grup	25	7.36	1.440	.543	43	.590
	2. Grup	20	7.10	1.774			

Tablo 3.2'de p değerleri incelendiğinde grupların öntest puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve aralarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Bundan dolayı, bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma gruplarında yer alan bireyler yansız olarak atanamadıklarında yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Yapılan bu çalışmada da gruplar doğrudan birkaç özelliğine göre var olan sınıflardan belirlendiğinden ve öğrencilerin gruplara yansız olarak atanmaları sağlanamadığından yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesi aşamasında açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu soru formu odak grup görüşmesi tekniği ile deney grubunda yer alan 8 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden 5'i kadın 3'ü erkektir. Bu bağlamda nitel veriler için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede zengin bir bilgi birikimine sahip olduğu düşünülen bireylerin mevcut durumlarının derinlemesine incelenmesi söz konusudur (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Ölçüt örnekleme yöntemi ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanmaktadır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılarak da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu çalışmada öğrencilerin belirlenmesinde akademik başarı testi son test puanları ölçüt olarak incelenmiştir. Öğrencilerin başarı puanları esas alınarak maksimum çeşitliliğe göre 8 öğrenci belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde derse katılım envanteri (DKE), İngilizce akademik başarı testi (İABT) ve sınıf yaşamı algısı ölçeği (SYAÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanması aşamasında ise deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmış olup araştırma izin yazısı Ek 6'da sunulmuştur.

3.3.1. Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği

Öğrencilerin sınıf yaşamı algısı düzeylerini belirlemek amacıyla lise öğrencilerine yönelik SYAÖ geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçek, İngilizce dersini alan 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yaşamı algısı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde yer alan gruplar ve ölçek geliştirme süreçleri aşağıda detaylı olarak yer almaktadır.

3.3.1.1. Ölçek Geliştirme Grupları

Bu çalışmada ölçek geliştirme süreci iki farklı gruba yürütülmüştür. Bu gruplar şu şekildedir:

Ölçek Geliştirme Grubu I (Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Hesaplama Grubu):

Araştırmada lise öğrencilerinin sınıf yaşamı algısı düzeylerini belirlemek için geliştirilen SYAÖ'nin teknik özelliklerinden yapı geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla veri elde edilen gruptur. Bu grup Hatay il merkezindeki öğrenci sayısı bakımından kalabalık üç anadolu lisesi, iki mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinden oluşturulan bir gruptur. Bu grupta toplam 462 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunun 218'i erkek, 244'ü ise kadındır. Öğrenciler lise 9, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim görmektedirler. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3.3' de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi Grubu Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	244	%53
	Erkek	218	%47
Sınıf	9. Sınıf	126	%27
	10. Sınıf	114	%25
	11. Sınıf	121	%26
	12. Sınıf	101	%22
Toplam		462	100

Ölçek Geliştirme Grubu II (Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu):

Geliştirilen SYAÖ'nin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için oluşturulan gruptur. Hatay ilindeki öğrenci sayısı bakımından kalabalık ve merkezi iki lisede öğrenim gören öğrencilerden oluşturulan bir gruptur. Bu grupta toplam 282 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunun 128'i erkek, 154'ü ise kadındır. Öğrenciler lise 9, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim görmektedirler. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3.4'de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	154	%55
	Erkek	128	%45
Sınıf	9. Sınıf	72	%25
	10. Sınıf	81	%29
	11. Sınıf	68	%24
	12. Sınıf	61	%22
Toplam		282	100

Bu iki grup oluşturulurken evren belirlenip bu evrenden olasılığı bilinen örnekleme yöntemleriyle (tesadüfi, tabakalı, oranlı vb.) örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bunun yerine araştırmacının hızlı veri toplayacağı, teste katılımın gönüllük esasıyla olacağı gruplar tercih edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen bu örnekleme yöntemi araştırmanın daha hızlı olmasını sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma kapsamında hedef kitlede yer alan öğrencilerle çalışılmıştır.

3.3.1.2. Ölçek Geliştirme Süreci

Lise öğrencilerine yönelik sınıf yaşamı algısı ölçeğinin geliştirme aşamasında ilk olarak konuya ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Veri tabanları incelendiğinde sınıf yaşamı algısı anahtar sözcüğüyle ilgili ulusal literatürde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış; fakat uluslararası alanyazında temel çalışmalar bulunmuştur. Bu temel çalışmaların kullanıldığı ilgili çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca sınıf yaşamı algısına ilişkin madde havuzu oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanyazından ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda lise öğrencilerinin sınıf yaşamı algısı düzeylerini belirlemeye yönelik toplam 44 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler 5 dereceli (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) likert tipi yapıda form haline getirilmiştir. Oluşturulan 44 maddelik deneme formu için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin deneme formu Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2 uzman,

Türkçe eğitimi alanından 2 uzman ve Ölçme ve Değerlendirme alanından 1 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu şekilde oluşturulan taslak form alan uzmanları tarafından incelenerek maddelerle ilgili dönütler alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde ifade açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak verilere ilişkin faktör analizi ve güvenilirlik çalışması yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu ölçek geliştirme çalışmasında ilk olarak AFA kapsamında 462 öğrenciden veri toplanmıştır. Daha sonra DFA kapsamında 282 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde faktör analizi yapılmadan önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir.

Varsayımların Kontrolünün Sağlanması

İlk grupta yer alan gözlemlerle ilgili faktör analizi işlemleri ve gruplanmamış verilerin hazırlanması için gerekli varsayımların kontrolü sağlanmıştır. Bu amaçla örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, çoklu bağlantı ve teklik varsayımları incelenmiştir.

Örneklem Büyüklüğü

Faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde anlamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için veri toplanması gereken minimum katılımcı sayısı ile ilgili farklı ölçütler önerilmiştir. Faktör analizi kapsamında örneklem büyüklüğü ile ilgili literatürde çeşitli öneriler bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü olarak Gorsuch (1974) ve Kline (2011) en az 100; Hutcheson ve Sofroniou (1999) en az 150 ile 300 ve Cattell (1978) ise en az 250 kişi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Comrey ve Lee (1992), örneklem büyüklüğü olarak 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000 ve fazlasını mükemmel olarak nitelendirmiştir. Cattell (1978), faktör analizinde örneklem sayısının madde sayısının 3-6 katı, Gorsuch (1974) en az 5 katı, Everitt (1975, akt. Arrindell ve van der Ende, 1985, s.166) ise en az 10 katı olması gerektiğini belirtmiştir. Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada madde sayısının 5 katı büyüklükte örneklem alınması yeterli görülmüştür.

Kayıp Değerler

Faktör analizine geçmeden önce toplanan verilerde kayıp değer olup olmadığı kontrol edilmiş ve katılımcıların eksik bıraktığı maddeler olduğu görülmüştür. Toplam gözlem içerisinde yer alan kayıp verilerin frekansına bakılmış ve yüzde 5-15 arasında oranında kayıp

veri olduğu için (yüzde 9) kayıp verilerin yerine serilerin ortalaması atanmıştır (Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2016).

Normallik

Verilerle ilgili tek değişkenli normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve kutu-bıyık grafiği incelenerek aşırıya kaçan değerler incelenmiştir. Basıklık normal dağılım eğrisinin diklik derecesini göstermektedir. Basıklık katsayısı pozitifse, eğri normale göre daha dik; negatifse normale göre daha basıktır. Analiz çıktısı ile elde edilen tanımlayıcı istatistikler tablosundaki basıklığa ait istatistik değeri standart hata değerine bölündüğünde bulunan değer %5 anlamlılık düzeyinde +1.5 ve -1.5 arasında olursa verilerin dağılımının normal olduğu kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bilgi doğrultusunda veri seti incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bunun üzerinde veri setinde uç veri olup olmadığı Mahalanobis uzaklık değerlerinin incelenmesiyle test edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 44 katılımcıya ait verinin uç veri özelliği gösterdiği belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlemden sonra Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından yapılan öneri doğrultusunda basıklığa ait istatistik değeri standart hata değerine bölünmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Çoklu bağlantı ve teklik

Verilerle ilgili çoklu bağlantı ve tekliğin yokluğu varsayımı kontrol edilmiştir. Çoklu bağlantı, test maddelerinin ikişerli olarak birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olması durumudur. Bir değişkenin, başka bir değişkenin yerine geçebilecek kadar benzer olup olmadığını gösterir. Teklik ise korelasyon katsayısının 1.00 olmasıdır (Şencan, 2005). Analiz sonucunda bir başka değişkenle .80 veya üzeri korelasyon ile birbiriyle sıfır korelasyon olan değişkenlerin olmadığı görülmüştür.

Varsayımlarla ilgili gerekli kontroller yapıldıktan sonra faktör analizi uygulamasına geçilmiştir. Verilerin analizi için ölçek geliştirme aşamalarına uygun olarak ölçeğin yapısının istatistiksel analizlerle ortaya konulması ve güvenilirlik değerlerinin hesaplanması gerekmektedir. Bu nedenle IBM-SPSS 22 ve AMOS 22 programlarına aktarılan verilerin yapı geçerliği kanıtı aramak amacıyla faktör analizine tabii tutulması için öncelikle “Kaiser-Meyer-Olkin” (KMO) ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Bu testler veri dosyasına faktör analizi uygulanmasının uygunluğu hakkında bilgi vermektedir. KMO katsayısı 0 ile 1 arasında değişmektedir. KMO testi sonucunda, değer 0,50’den düşük olması durumunda faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır. 0,50 ile 0,70 arası değerler orta derece; 0,70 ile 0,80 arası değerler iyi; 0,80 ile 0,90 arası değerler çok iyi; 0,90 üzerinde değerler ise mükemmel değerler olarak kabul edilir. Bartlett küresellik testi ise değişkenler arasında yeterli oranda ilişki

olup olmadığını göstermekle beraber, anlamlılık değerinin .05'ten küçük olması durumunda değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz kapsamında Varimax rotasyon yöntemi uygulanmıştır. Döndürme yöntemleri ile faktörlerin belirlenmesi sağlanmaktadır. AFA ile elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu analiz sırasında alanyazının kabul ettiği uyum indeksi değerlerinin elde edilemediği sınıranmıştır. Ölçeğin güvenilirliği hakkında da bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Güvenirlilik belirlemenin birçok yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerden iç tutarlılık anlamında güvenirlilikle ilgili bilgi veren Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı yöntemi uygulanmıştır. Tüm maddelerin ölçeğe katkısı hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla madde toplam korelasyonları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2018; Özdamar, 2013).

3.3.1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çok sayıda maddeden oluşan bir ölçeğin belli boyutlar altında açıklanmasını sağlayan AFA ölçeğin yapısını açıklamak amacıyla uygulanmıştır. Bu analiz kapsamında veri dosyasının faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendiren "Kaiser-Meyer-Olkin" (KMO) ve Barlett Küresellik testleri yapılmış, maddelerin hangi boyutlar altında toplandığını gösteren Varimax rotasyon yöntemi uygulanmış, oluşan alt boyutlarla ilgilenilen özelliğin (sınıf yaşamı algısı) varyansının ne kadarının açıklandığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2018; Özdamar, 2013).

Ölçek analizi kapsamında faktör analizi ve madde toplam korelasyonları birlikte incelenmiştir. Madde toplam korelasyonları 0,300'ün altında olan ve ölçeğe çok az katkı sağlayan 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 28 maddeye ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde	Yer Aldığı Faktör	Madde-Toplam Korelasyonu	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri		
			Faktör I	Faktör II	Faktör III
Sınıf bana kendimi iyi hissettirir.	Faktör 1	0,512	0,418		
Sınıf bana kendimi güvende hissettirir.	Faktör 1	0,633	0,457		
Sınıfta yapılan farklı etkinlikler mutluluk verir.	Faktör 1	0,510	0,672		
Derste teknoloji kullanımı bana kendimi iyi hissettirir.	Faktör 1	0,673	0,732		
Sınıfın bir parçası olmak bana kendimi iyi hissettirir.	Faktör 1	0,658	0,605		
Derste rekabetçi öğrenme ortamı kaygı verir. (tersten puanlama)	Faktör 1	0,563	0,540		
Sınıfta sorumluluk almak bana kendimi iyi hissettirir.	Faktör 1	0,454	0,559		
Derste soru sormak kaygı verir. (tersten puanlama)	Faktör 1	0,610	0,518		
Derste öğrenebildiğimi hissetmek bana cesaret verir.	Faktör 1	0,611	0,606		
Arkadaşlarımla bir arada olmak mutluluk verir.	Faktör 2	0,699		0,708	
Derste yapılan grup çalışmaları mutluluk verir.	Faktör 2	0,553		0,635	
Derste arkadaşlarımla iletişim kurmak mutluluk verir.	Faktör 2	0,664		0,638	
Sınıfta arkadaşlarıma yardım etmek zevk verir.	Faktör 2	0,723		0,416	
Derste arkadaşlarımla görüşlerime saygı duyması bana güven verir.	Faktör 2	0,667		0,489	
Derste arkadaşlarımla fikir alışverişi yapmak mutluluk verir.	Faktör 2	0,562		0,596	
Derste ilgili arkadaşlarımdan yardım almak iyi hissettirir.	Faktör 2	0,663		0,598	
Derste arkadaşlarımla birbirine nezaketli davranması mutluluk verir.	Faktör 2	0,651		0,479	
Öğretmenimin bana saygı duyduğunu hissetmek mutluluk verir.	Faktör 3	0,444			0,558
Öğretmenimin bana güvendiğini hissetmek huzur verir.	Faktör 3	0,631			0,491
Öğretmenimin bana söz hakkı vermesi mutluluk verir.	Faktör 3	0,612			0,692
Öğretmenimle duygularımı paylaşabilmek huzur verir.	Faktör 3	0,592			0,701
Derste öğretmenimin anlamadığım yerlerde destek vermesi güven verir.	Faktör 3	0,622			0,562
Öğretmenimin beni olduğum gibi kabul ettiğini düşünmek güven verir.	Faktör 3	0,728			0,679
Derste öğretmenimin arkadaş gibi davranması bana güven verir.	Faktör 3	0,501			0,714
Derste öğretmenimden olumlu dönütler almam mutluluk verir.	Faktör 3	0,577			0,439
Öğretmenimin derste beni motive etmesi iyi hissettirir.	Faktör 3	0,570			0,668
Üzgün olduğumu anladığında öğretmenimin benimle ilgilenmesi iyi hissettirir.	Faktör 3	0,711			0,472
Derste öğretmenimin verdiği görevleri yapmak iyi hissettirir.	Faktör 3	0,423			0,583

Tablo 3.5. Devamı

KMO = 0,931
Barlett Küresellik Testi (X^2) = 4118,715; sd=92, p<0.01
Birinci Faktörün Açıkladığı Varyans = %38,110
İkinci Faktörün Açıkladığı Varyans = %23,599
Üçüncü Faktörün Açıkladığı Varyans = %19,883
Üç Faktörün Birlikte Açıkladığı Varyans = %81,592
Cronbach Alpha = 0,933

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi KMO değeri 0,931 olarak belirlenmiştir. Barlett Küresellik testi sonucu $X^2=4118,715$; sd=92 ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. AFA sonucunda ölçekte kalan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,423 ile 0,728 arasında olduğu görülmektedir. 28 maddeden oluşan ölçme aracının 1. faktöründe 9; 2. faktöründe 8 ve 3. faktöründe 11 madde yer almaktadır. Ölçeğin genel alpha değeri .93 olarak bulunmuştur. Birinci faktörün açıkladığı varyans %38,110; ikinci faktörün açıkladığı varyans %23,599; üçüncü faktörün açıkladığı varyans %19,883; üç faktörün birlikte açıkladığı varyans ise %81,592 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyde değerlerdir.

Uygulanan Varimax rotasyon yöntemi sonucunda ölçekte üç faktör (boyut) olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddeler sınıf ortamının öğrencide oluşturduğu hislere yönelik ifadeleri içermektedir. İkinci faktörde yer alan maddeler öğrencilerin arkadaşlarından kaynaklı hislerine ilişkin ifadeleri içermektedir. Üçüncü faktörde yer alan maddeler ise öğrencilerin öğretmenlerinden kaynaklı hisleri ile ilgili ifadeleri içermektedir. Bu bağlamda elde edilen üç faktör "sınıf ortamının hissettirdikleri", "sınıfta arkadaşların hissettirdikleri" ve "sınıfta öğretmenin hissettirdikleri" olarak isimlendirilmiştir. Oluşan üç alt boyutun ayrı ayrı güvenilirlik düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.6'da özetlenmiştir.

Tablo 3.6. SYAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Sınıf Ortamının Hissettirdikleri (SOH)	0,891
Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri (SAH)	0,818
Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri (SÖH)	0,789

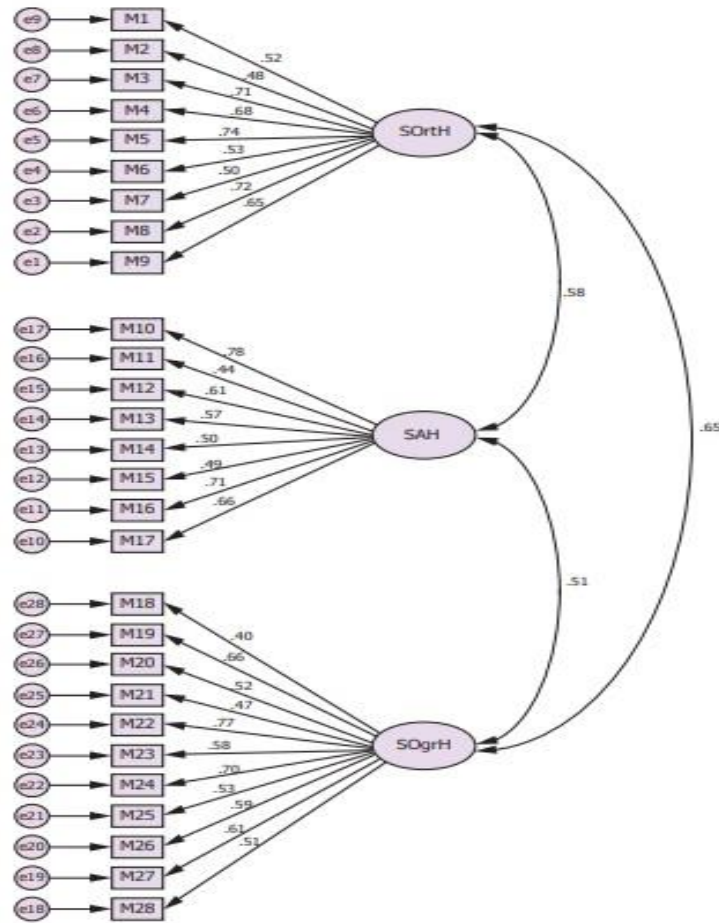
Tablo 3.6 incelendiğinde, birinci alt boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,891, ikinci alt boyutun 0,818 ve üçüncü alt boyutun ise 0,789 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0,70 üstü güvenilirlik katsayısı değerleri yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Bu alt boyutlar yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir.

3.3.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

SYAÖ'nin AFA sonucunda ortaya çıkan yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörleri keşfetmeyi amaçlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi uygulaması sonuçları değerlendirilirken birden fazla uyum indeksinden yararlanılmaktadır (Kline, 2011; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013).

SYAÖ uyum iyiliği indeksi (AGFI), kök ortalama kare artık değeri (RMR), kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve uyum iyiliği indeksi (GFI) dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için bu çalışmada AMOS 22 kullanılmıştır.

Path diyagramında standartlaştırılmış değerler incelenmiş, bu değerlere ilişkin diyagram Şekil 3.3'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. SYAÖ Standartlaştırılmış Değerleri

Faktör analizi sonucunda path diyagramının yanında diğer uyum değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Öncelikle, ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğünden çok çabuk

etkilendiği için örneklemden daha az etkilenen χ^2 /sd oranı kullanılmıştır (Waltz, Strickland ve Lenz, 2010). χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen bu değer beş veya daha az ise kabul edilebilir bir değerdir (Hooper vd., 2008). DFA sonucunda belirlenen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=97,01$, (sd=53, p<.01) olduğu ve χ^2 /sd=1,83 oranının elde edildiği görülmektedir. Seçilen örneklemden elde edilen bu oranın 3'ün altında çıkması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu araştırmada DFA sonucunda belirlenen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. DFA kapsamında belirlenen uyum değerleri Tablo 3.7'de özetlenmiştir.

Tablo 3.7. DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2 /sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI	GFI
97,01	53	1,83	0,056	0,92	0,062	0,99	0,96

DFA'da en yaygın kullanılan uyum indekslerinden birisi olan RMSEA indeksinin 0,05 ve daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer 0,08'e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir. DFA'da AGFI ve GFI değerleri 1'e ne kadar yakınsa o kadar iyi uyuma karşılık gelir. AGFI ve GFI indekslerinin 1 olması durumunda model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir. RMR değerinin ise "0,10"dan daha düşük olması modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA'da CFI değerinin 0,95 ve üzerinde olması model veri uyumunun "mükemmel uyuma" karşılık geldiğinin göstergesidir (Browne ve Cudeck, 1989; Çokluk vd., 2016; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 3.7'de elde edilen sonuçlara bakıldığında, model sınanırken kullanılan uyum indekslerinin tamamının mükemmel uyum değerlerine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, modelin kabulü için yeterli düzeyde istatistiksel değerler elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre AFA ile ortaya çıkan yapının doğrulandığı görülmektedir.

Doğrulamalı faktör analizi ile modelin doğrulanmasından sonra, 28 maddeden oluşan sınıf yaşamı algısı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri, alt boyutları ve alt boyutların özellikleri Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. SYAÖ Alt Boyutları, Maddeleri ve Özellikleri

	Maddeler	Tersten Puanlanan Madde	Ölçtüğü Özellik	Alınabilecek en yüksek puan	Alınabilecek en düşük puan
Sınıf Ortamının Hissettirdikleri (SOH)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9	6 ve 8	Sınıf ortamının öğrenciye hissettirdikleri hakkında bilgi vermektedir	45	9
Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri (SAH)	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17	Yok	Öğrencinin sınıfındaki arkadaşlarından kaynaklı hissettikleri hakkında bilgi vermektedir	40	8
Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri (SÖH)	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28	Yok	Öğrencinin öğretmeninden kaynaklı hissettikleri hakkında bilgi vermektedir	55	11

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. ‘Sınıf ortamının hissettirdikleri’ alt boyutunda 9 madde yer almakta olup 6. ve 8. maddeler tersten puanlanan maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan 9’dur. ‘Sınıfta arkadaşların hissettirdikleri’ alt boyutunda 8 madde yer almakta olup tersten puanlanan madde yer almamaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan 8’dir. ‘Sınıfta öğretmenin hissettirdikleri’ alt boyutunda ise 11 madde yer almakta olup tersten puanlanan madde yer almamaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan 11’dir. Ölçek Ek 3’te sunulmuştur.

3.3.2. Derse Katılım Envanteri

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemek amacıyla Sever (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan DKE kullanılmıştır. Envanter lise öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır Envanter, “bilişsel katılım”, “duyuşsal katılım”, “davranışsal katılım-uyum/itaat”, “davranışsal katılım-çaba gösterme” ve “derse katılmama” olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, envanterin alt boyutlarının Cronbach Alpha kat sayıları, “duyuşsal katılım”.87, “davranışsal katılım-uyum/itaat” .82, “davranışsal katılım-çaba gösterme” .74, “bilişsel katılım” .89 ve “derse katılmama” .69 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, envanterin alt boyutlarının Cronbach Alpha kat sayıları, “duyuşsal katılım”.88, “davranışsal katılım-

uyum/itaat", .84, "davranışsal katılım-çaba gösterme" .79, "bilişsel katılım" .89 ve "derse katılmama" .73 olarak bulunmuştur. Derse katılım envanteri Ek 4'te sunulmuştur.

3.3.3. İngilizce Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin dil bilgisi ve okuma becerilerine ilişkin akademik başarı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla akademik başarı testi geliştirilmiştir.

Araştırmada deneysel uygulama 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde iki ay süreyle yapılmıştır. Araştırma soruları gereği, bu iki ayda işlenen kazanımların öğrencilerde gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir. Alanyazında yapılan inceleme sonucunda bu programın kazanımlarının öğrencilerde gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunamamıştır. Bu nedenle söz konusu başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi araştırmacı tarafından geliştirildiği için ölçme aracının teknik özelliklerinin (geçerlik, güvenilirlik ve madde analizleri gibi) incelenebileceği deneme uygulamasına ihtiyaç duyulmuştur. Başarı testinin deneme uygulamasına dayalı olarak ölçme aracı yeniden düzenlenmiştir. Sorular hazırlanırken öncelikle yıllık plana göre 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi mart ve nisan aylarına ait program becerileri (skills) belirtke tablosu halinde hazırlanmıştır. İABT soruları bu belirtke tablosuna göre oluşturulmuştur. Aşağıda akademik başarı ölçme aracının geliştirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.3.1. İngilizce Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi

İABT'nin geliştirilmesi program becerilerinin incelenmesiyle başlamıştır. Program becerileri bilişsel öğrenme alanı ve bu alanın düzeylerine (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma) göre analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, bir belirtke tablosu oluşturulmuş ve gerçekleşmesi planlanan düzeyler özetlenmiştir. Soru formatı olarak çoktan seçmeli sorular seçilmiştir. Beceriler ve belirtke tablosu doğrultusunda 3 okuma becerisi ve 9 dil bilgisi becerisinin ölçülmesi amacıyla her bir beceri için beş sorunun yer aldığı toplam 60 maddelik çoktan seçmeli soru formu hazırlanmıştır. 60 soruluk İABT, 312 lise öğrencisine geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosu Ek 1'de sunulmuştur.

3.3.3.2. İngilizce Akademik Başarı Testinin Geçerliliği ve Güvenirliği

İABT'nin görünüş geçerliliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır.

Kapsam geçerliği ise yine uzman görüşü doğrultusunda belirtke tablosu aracılığıyla sağlanmıştır. Biri ölçme ve değerlendirme, üçü İngilizce öğretimi alanında olmak üzere toplam dört uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca geliştirilen test, dil geçerliği sağlamak için İngilizce dili alanında uzman bir kişi tarafından da incelenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçme aracında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltme sonrası 312 lise öğrencisine deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda 60 çoktan seçmeli maddenin, madde güçlük, madde ayırt edicilik ve faktör analizleri yapılmıştır. Madde güçlük indeksi ile madde ayırt edicilik indeksleri ITEMAN ve TAB programları aracılığıyla hesaplanmış ve iki programın çıktıları karşılaştırılmıştır. İABT'nin tek boyutlu bir yapı gösterip göstermediği ise faktör analiziyle incelenmiştir. Çoktan seçmeli maddeler doğru cevaplandığı takdirde 1, yanlış cevaplandığı ya da boş bırakıldığı takdirde 0 olarak kodlanmıştır. 0-1 biçiminde kodlanan maddelere faktör analizi tetrakorik korelasyon matrisi aracılığıyla hesaplanabilir. Bu nedenle veri seti üzerinde STATA programı aracılığıyla tetrakorik korelasyon matrisi elde edilmiştir. Elde edilen matris Syntax panelinden SPSS programına tanıtılmış ve faktör analizi yapılmıştır. Tek boyutluluk incelemesi ve madde analizleri sonucunda tek boyutluluğu karşılayan ve en yüksek ayırt edici düzeyde olan, orta güçlük gösteren 24 soru ile İABT'ne son hali verilmiştir. Bu haliyle her beceri iki soru ile başarı testinde yer almıştır. Madde analizleri sonuçları Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. İngilizce Akademik Başarı Testindeki Maddelere İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Ayırt Ediciliği	Madde Güçlüğü	Madde No	Madde Ayırt Ediciliği	Madde Güçlüğü
1	0,38	0,52	13	0,53	0,43
2	0,41	0,44	14	0,45	0,61
3	0,39	0,42	15	0,48	0,55
4	0,47	0,51	16	0,55	0,51
5	0,52	0,58	17	0,56	0,50
6	0,44	0,38	18	0,53	0,49
7	0,55	0,51	19	0,61	0,48
8	0,61	0,60	20	0,59	0,52
9	0,56	0,55	21	0,41	0,51
10	0,46	0,53	22	0,59	0,49
11	0,58	0,43	23	0,54	0,54
12	0,49	0,41	24	0,53	0,43

Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0,49 olarak belirlenmiştir. İABT'nin güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak için 0-1 şeklinde puanlanan çoktan seçmeli sorulara deneme uygulaması sonucunda elde edilen veri seti üzerinden Kuder Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik hesaplama yöntemi ile güvenilirlik

hesaplanmıştır. Testin KR-20 (Kuder-Richardson) katsayısının 0,93 olarak hesaplanması testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013).

Araştırmanın soruları gereği öğrencilerin İngilizce dersi başarılarını belirlemek amacıyla kullanılacak olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen İABT nihai formu 24 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur. İABT puanlanırken her bir soruda doğru cevabı veren öğrenciye bir puan verilmektedir. 24 soruda da doğru cevabı bulan öğrenci toplamda 24 puan alabilmektedir. Geliştirilen İABT Ek 2’de sunulmuştur.

3.3.4. Görüşme Formu

Deney grubunda yer alan öğrencilerin teknoloji destekli TYS modeline ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu yarı yapılandırılmış olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Toplam 7 sorudan oluşan görüşme formunda sorular gerektiğinde ek soru sorma ve açıklama imkanı verecek şekilde yarı yapılandırılmış olarak oluşturulmuştur. Görüşme sırasında görüşmeci ek sorular sorabilecektir. Yapılan görüşme, odak grup görüşmesi şeklinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde ilk olarak araştırmacı TYS modelinin uygulama sürecine ilişkin açık uçlu sorular yazmıştır. Daha sonra hazırlanan bu soruları araştırma konusunu dikkate alarak gözden geçirmiş ve yeniden düzenlemiştir. Sonraki süreçte açık uçlu maddelerden oluşturulan görüşme formu kapsam ve dil geçerliliği açısından üç öğretim görevlisi ve bir öğretmen tarafından incelenmiştir. Daha sonra soruların anlaşılabilirliğini ölçmek için ön deneme yapılmış ve soruların cevaplanabilir olup olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri sırasında bu formda yer alan sorular sorulmuştur. Görüşme formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin modele ilişkin genel olarak ne düşündükleri, videolar ve sınıf içi etkinlikler hakkındaki görüşleri, uygulamaya ilişkin önerileri, uygulamanın İngilizce dersi başarı düzeyini, derse katılımı ve sınıf yaşamını nasıl etkilediği hakkında veriler elde edilmiştir. Teknoloji destekli TYS modeline ilişkin odak grup görüşme soruları Ek 5’te sunulmuştur.

3.3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda TYS modelinin öğrencilerin ders katılım, akademik başarı ve sınıf yaşamı algısı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla veri toplama araçları bölümünde detaylı olarak anlatılan ‘DKE’, ‘İABT’ ve ‘SYAÖ’ kullanılmıştır. Belirtilen bu veri toplama araçları deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere sekiz haftalık uygulama

sürecinin başında ve sonunda uygulanmıştır. İlgili veri toplama araçlarından elde edilen öntest ve sontest puanları kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin TYS modeline ilişkin görüşlerini incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin en önemli özelliği, bireysel görüşmelerle elde edilemeyen verilerin etkileşim içerisinde elde edilmesine imkan vermesidir. Grup tartışması esnasında katılımcılar görüşlerini paylaşıp diğer kişilerin görüşleri dinleyerek kendi görüşlerini tekrar gözden geçirir ve böylece görüşlerini yeniden ifade etmek isteyebilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Hennink, 2014) veya kendi anlamlandırmalarını yeniden yapılandırmalarına olanak tanır (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Bu doğrultuda öğrencilerin TYS modeli ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin 6 ile 10 kişi arasında (Patton, 2002), veya 4 ile 8 kişi (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) arasında değişebileceği belirtilmektedir. Bu çalışmada ise farklı 4'er öğrenci olmak üzere toplam 8 öğrenciyle iki oturumda odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğrencilere görüşmeyle ilgili önceden bilgilendirme yapılmış, çalışmanın amacı ve kapsamı ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Odak grup görüşmelerinin tahmini olarak ne kadar süreceği ve nasıl bir yol izleneceği açıklanmıştır. Odak grup görüşmelerinde görüşme formunda yer alan sorular kullanılmıştır. Görüşmeler için öğrencilerin ve araştırmacının en uygun olan zaman dilimi belirlenmiştir. Yapılan odak grup görüşmeleri yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde kullanılan soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler başlamadan önce öğrencilere ısındırıcı birkaç soru sorulmuştur. Görüşmeler kapsamında ses kaydı ve notlar alınmıştır. Görüşmenin akışına göre soruların sırası araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu görüşmelerde modelin uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine detaylı olarak ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen sekiz haftalık uygulama süreci aşağıda detaylı olarak yer almaktadır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmada kapsamında öncelikle deney ve kontrol grubunda yapılacak uygulamalarla ilgili detaylı bir planlama yapılmıştır. Deney grubunda TYS modeli uygulamasının gerçekleştirilmesi için öğretim programındaki konular dikkate alınarak teknoloji destekli TYS modeli kullanımına izin veren Edpuzzle ve Edmodo eğitsel platformları tercih edilmiştir.

Öğrencilerin önceden oluşturulan videolara erişimlerinde Edpuzzle platformu kullanılmıştır. Edpuzzle platformu kullanılarak oluşturulan etkileşimli videolara sadece deney grubu öğrencilerinin erişimine izin verilmiştir. Platformun ücretsiz kullanılabilmesi,

kullanımının kolay olması, cep telefonu ve tablet gibi elektronik cihazlara uygun olması gibi avantajlara sahip olması platformun tercih edilme nedenleridir. Ayrıca araştırmacıya öğrencilerin ilgili videoyu izleyip izlemediği, videoları ne kadarını izlediği, izleme süresini, video içine gömülen boşluk doldurma ve açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar ve bu yanıtlardan aldığı puan hakkında rapor sunmaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara dönütler verilebilmektedir. Platformda öğrencilerin öğrenme süreci izlenebilmekte ve öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlanabilmektedir. Bununla birlikte Edpuzzle platformunda video izleme sürecinde farklı bir sekme açıldığında video otomatik olarak durmaktadır. Bu şekilde öğrenci videoyu kaldığı yerden daha sonra izleyebilmektedir. Belirtilen bu olumlu özelliklerinden dolayı araştırmada Edpuzzle platformu kullanılmıştır.

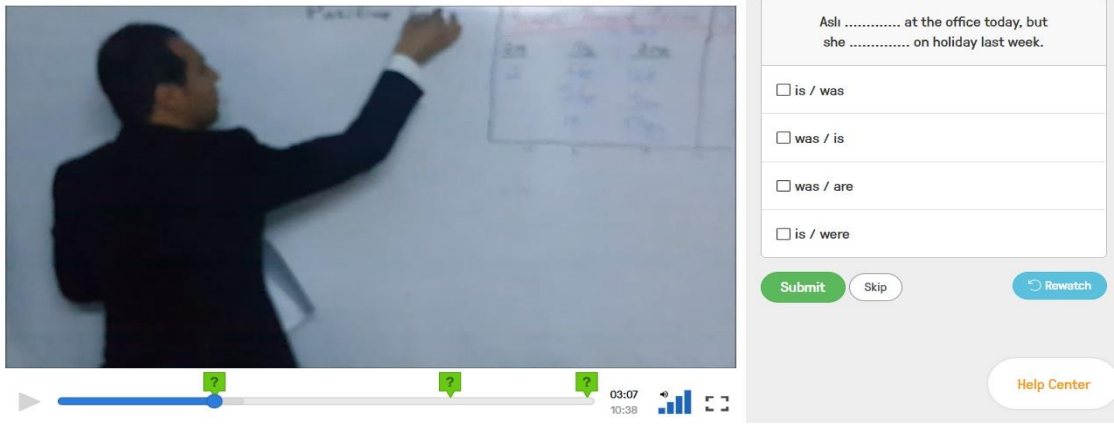
TYS modeli için özel olarak geliştirilmiş bir platform olan Edpuzzle uygulamasıyla araştırmacı tarafından hazırlanan, araştırmacının ses ve görüntüsünün bulunduğu videolar öğrencilere sunulmuştur. Araştırmacı tarafından Screencast-matic yazılım ile oluşturulan videolar en fazla 13 dakikalık sürelerde hazırlanmıştır. Wan (2014) ve Sarawagi (2014), 15 dakikayı geçmeyen videoların öğrencilerin öğrenmesi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Konu kapsamı geniş olan bazı anlatımlar tek bir videoda uzun süreli anlatım yerine iki bölüm halinde öğrencilere sunulmuştur.

Edpuzzle platformunda öğrencilere toplam 12 video sunulmuştur. Bu videoların izlenmesi için 15 günlük süre verilmiştir. Bu süre içerisinde öğrenciler videoları izleyip, soruları çözerek puan almışlardır. Şekil 3.4'te hazırlanan videolara ait ekran görüntüsü verilmiştir.

Graded and completed			
Assignment		Start date	Due date
	SUGGESTIONS	Apr, 23rd	May, 6th
	MAKING REQUEST	Apr, 23rd	May, 6th
	READING ACTIVITIES	Apr, 16th	Apr, 29th
	HAVE TO	Apr, 9th	Apr, 22nd
	MUST - MUSTN'T	Apr, 2nd	Apr, 15th

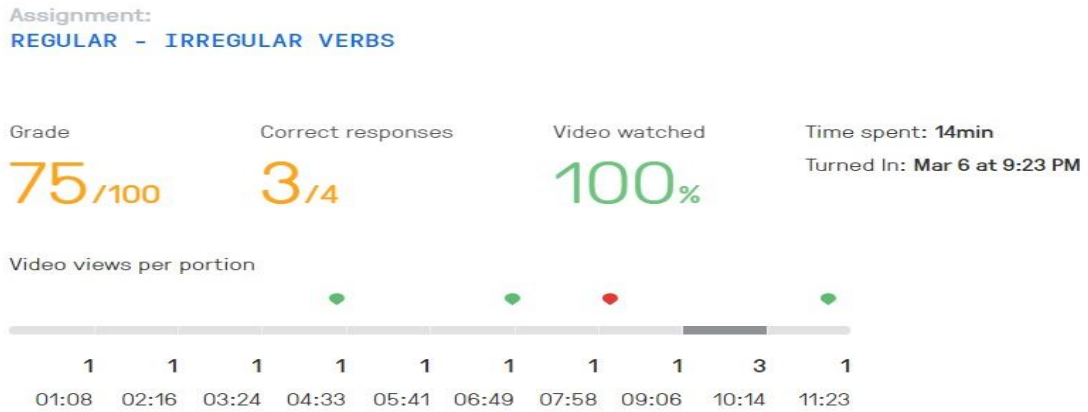
Şekil 3.4. Videolara Ait Ekran Görüntüsü

Edpuzzle platformunda videolar üzerine açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular eklenerek öğrencilerle paylaşılmıştır. Örnek ekran görüntüsü Şekil 3.5'te sunulmuştur.



Şekil 3.5. Örnek Soru Ekran Görüntüsü

Uygulama sürecinde Edpuzzle platformunda öğrencilerin videoları izleyip izlemedikleri kontrol edilerek, sürpriz sorulardan almış oldukları puanlara ilişkin raporlar her dersin başında öğrencilerle paylaşılmıştır. Edpuzzle platformunda bir öğrenciye ait sonuç raporu örneğine Şekil 3.6'da yer verilmiştir.



Şekil 3.6. Sonuç Raporu Örneği Ekran Görüntüsü

Platform, öğrencilerin videoları izleyip izlemedikleri ve aldıkları puanlar hakkında bilgi vererek uygulayıcılara öğrencilerin performanslarını öğrenme fırsatı vermektedir. Böylece öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığı tespit edilebilmektedir. Şekil 3.7 'de öğrencilerle paylaşılan bir videonun izlenme durumu ve öğrencilerin elde ettikleri değerlendirme puanlarına yer verilmiştir.

Student Name	Watched	Grade
		100/100
		100/100
		100/100
		100/100
		98/100
		98/100
		98/100
		97/100
		82/100
		82/100
		82/100
		67/100

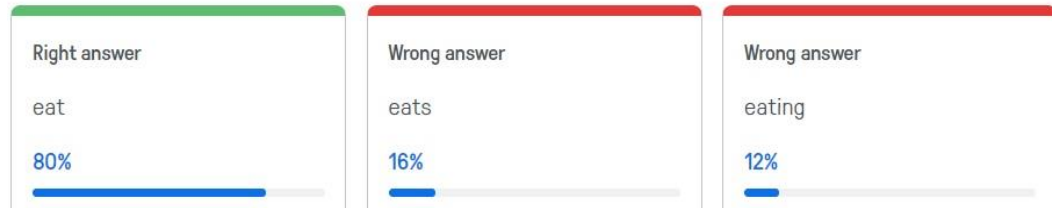
Şekil 3.7. Video Takip Raporuna İlişkin Ekran Görüntüsü

Soruların hangi öğrenciler tarafından doğru cevaplanıp cevaplanmadığına ilişkin raporlar konunun ne kadar anlaşıldığı noktasında bilgi vermektedir. Platformda sunulan bir video kapsamında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ilişkin oranlar Şekil 3.8'de sunulmuştur.

19 out of 25 Right

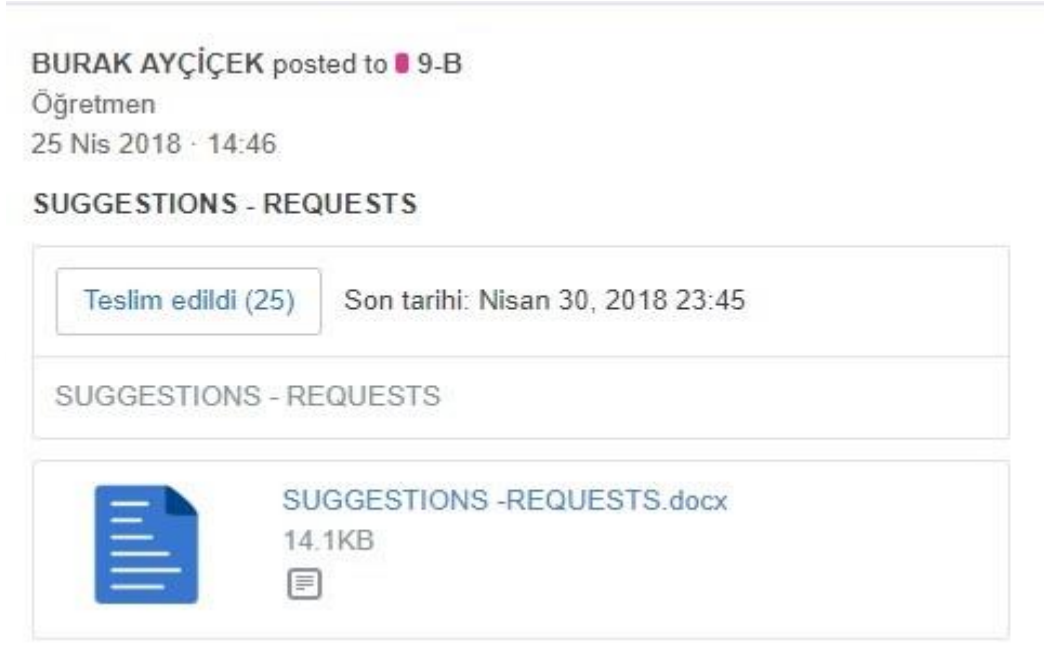
Assignment:
[MAKING REQUEST](#)

Answers by students



Şekil 3.8. Cevaplara İlişkin Ekran Görüntüsü

Uygulamada kullanılan bir diğer eğitsel platform ise Edmodo'dur. Bu platformda eğitsel etkinliklere yer verilerek öğrencilerin bireysel çalışmalar yapmasına olanak sağlanmıştır. Bu amaçla bir ders grubu oluşturularak bu grubun kodu öğrencilerle paylaşılmıştır. Uygulama sürecinde Edmodo üzerinden öğrencilere son teslim tarihli ödevler verilmiştir. Ödevlere ilişkin örnek ekran görüntüsü Şekil 3.9'da verilmiştir.



Şekil 3.9. Ödev Örneği Ekran Görüntüsü

Ödevlerin tamamlanmasıyla Edmodo üzerinden öğrencilerin gönderdiği ödevler kontrol edilip dönüt verilerek öğrencilere ödevlerden almış oldukları puanlar sunulmuştur. Böylece elde edilen puanlara bakılarak öğrencinin akademik gelişimi hakkında detaylı bilgilere ulaşılmıştır. Öğrencilere ait örnek not çizelgesi ile ilgili örnek ekran görüntüsü Şekil 3.10'da sunulmuştur.

Öğrenciler		SUGGESTIONS - RE...	READING ACTIVITY	MODALS TEST	MUST / MUSTNT	SHOULD	WAS - WERE	WH QUESTIONS
T	75%	50 / 100	80 / 100	80 / 100	90 / 100	80 / 100	11 / 30	13 / 16
z	42%	60 / 100	60 / 100	20 / 100	50 / 100	20 / 100	8 / 30	4 / 16
	70%	40 / 100	80 / 100	60 / 100	90 / 100	70 / 100	29 / 30	9 / 16
	81%	70 / 100	80 / 100	80 / 100	85 / 100	80 / 100	29 / 30	16 / 16
	54%	30 / 100	60 / 100	50 / 100	55 / 100	60 / 100	22 / 30	9 / 16
AŞ	77%	70 / 100	60 / 100	60 / 100	95 / 100	90 / 100	29 / 30	12 / 16
ÇETİ	63%	30 / 100	80 / 100	70 / 100	70 / 100	50 / 100	26 / 30	13 / 16

Şekil 3.10. Not Çizelgesi Örneği Ekran Görüntüsü

Sekiz hafta süren uygulama boyunca grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar yapılarak farklı yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Aşağıda, TYS modeli uygulanmasına ilişkin görsellere yer verilmiştir.



Resim 3.1. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması

Deney grubunda yukarıda açıklanan platformlar ve araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler aracılığıyla ders işlenirken kontrol grubunda mevcut öğretim programı esas alınarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere dağıtılan ders kitaplarının etkinlikleri işlenmeye devam edilmiştir. 8 haftalık uygulama sürecinde deney ve kontrol grubunda yapılan işlemler Tablo 3.10’da özet olarak yer almaktadır.

Tablo 3.10. Uygulama Süreci

	KONULAR	DENEY GRUBU (SINIF DIŞI - SINIF İÇİ UYGULAMALAR)		KONTROL GRUBU (SINIF İÇİ UYGULAMALAR)
1. Hafta	Simple Past Tense	Sınıf Dışı	*Edpuzzle platformunda hazırlanan videoların izlenmesi *Edmodo platformunda sunulan alıştırmaların yapılması	* Konu Anlatımı * Etkinlik Kağıtları / Bireysel ve İkili Çalışmalar * Bilgi Boşluğu (Information Gap) Etkinliği
		Sınıf İçi	*Soru-Cevap Etkinliği *Dinleme Etkinliği *Tartışma Etkinliği *Etkinlik Kağıtları *Grup Çalışması *Kahoot Uygulaması	

Tablo 3.10. Devamı

2. Hafta	Wh- Questions	Sınıf Dışı	*Edpuzzle platformunda hazırlanan videoların izlenmesi *Edmodo platformunda sunulan alıştırmaların yapılması	* Ödevlerin Kontrol Edilmesi * Konu Anlatımı * Etkinlik Kağıtları / Bireysel ve İkili Çalışmalar * Okuma Etkinlikleri * Tüm Sınıf Tartışması
		Sınıf İçi	* Soru-Cevap Etkinliği * Video Gösterimi * Etkinlik Kağıtları * Bireysel Etkinlikler * Zihin Haritalama Yöntemi * Kahoot Uygulaması	
3. Hafta	Was - Were	Sınıf Dışı	*Edpuzzle platformunda hazırlanan videoların izlenmesi *Edmodo platformunda sunulan alıştırmaların yapılması	*Ödevlerin Kontrol Edilmesi *Konu Anlatımı *Etkinlik Kağıtları / Bireysel ve İkili Çalışmalar *Bilgi Boşluğu Etkinliği
		Sınıf İçi	* Soru-Cevap Etkinliği * Etkinlik Kağıtları * Balık Kavanozu Tekniği * Görev Temelli Etkinlikler (Task-based activities) * Kahoot Uygulaması	
4. Hafta	Should Had Better	Sınıf Dışı	*Edpuzzle platformunda hazırlanan videoların izlenmesi *Edmodo platformunda sunulan alıştırmaların yapılması	*Ödevlerin Kontrol Edilmesi *Konu Anlatımı *Bireysel Çalışmalar *Video Gösterimi *Drama Etkinlikleri
		Sınıf İçi	*Soru-Cevap Etkinliği *Etkinlik Kağıtları *Tartışma Etkinliği *Drama Uygulamaları *Yazma Etkinliği *Video Gösterimi	
5. Hafta	Must Mustn't	Sınıf Dışı	*Edpuzzle platformunda hazırlanan videoların izlenmesi *Edmodo platformunda sunulan alıştırmaların yapılması	* Ödevlerin Kontrol Edilmesi * Konu Anlatımı * Etkinlik Kağıtları * Grup Etkinlikleri * Kahoot Uygulaması
		Sınıf İçi	* Soru-Cevap Etkinliği * Video Gösterimi * Etkinlik Kağıtları * Bireysel Çalışmalar * Grup Çalışmaları * Kahoot Uygulaması	
6. Hafta	Have To	Sınıf Dışı	*Edpuzzle platformunda hazırlanan videoların izlenmesi *Edmodo platformunda sunulan alıştırmaların yapılması	* Ödevlerin Kontrol Edilmesi * Konu Anlatımı * Etkinlik Kağıtları * Drama Etkinlikleri * Video Gösterimi
		Sınıf İçi	* Soru-Cevap Etkinliği * Video Gösterimi * Etkinlik Kağıtları * Görev Temelli Etkinlikler * Kahoot Uygulaması	
7. Hafta	Okuma Etkinlikleri	Sınıf Dışı	*Edpuzzle platformunda hazırlanan videoların izlenmesi *Edmodo platformunda sunulan alıştırmaların yapılması	* Ödevlerin Kontrol Edilmesi * Okuma Etkinlikleri * Hikaye Tamamlama Etkinliği * Bireysel Çalışmalar
		Sınıf İçi	* Etkinlik Kağıtları * Okuma Etkinlikleri * Hikaye Tamamlama Etkinlikleri * Görev Temelli Etkinlikler	

Tablo 3.10. Devamı

8. Hafta	Would you like to..?	Sınıf Dışı	*Edpuzzle platformunda hazırlanan videoların izlenmesi *Edmodo platformunda sunulan alıştırmaların yapılması	* Ödevlerin Kontrol Edilmesi * Konu Anlatımı * Video Gösterimi * Drama Uygulamaları
	Would you mind..? Do you mind if..? Let's..		Sınıf İçi	

Uygulama süreci boyunca deney ve kontrol grubunda yapılan haftalık etkinlikler aşağıda ayrı başlıklar halinde detaylı olarak yer almaktadır.

1. HAFTA

DENEY GRUBU

Dersin başında konuyla ilgili kısa bir açıklama yapıldıktan sonra 9. sınıf İngilizce öğretim programının mart ayında yer alan geçmiş zaman konusuyla ilgili soru-cevap etkinliği yapılarak, öğrencilerin konuyla ilgili videoları izleyip izlemedikleri belirlenmiştir. Etkinlikler kapsamında ilk olarak geçmiş zaman kapsamında tahtaya yazılan örnek cümleler hakkında tartışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ardından eski Mısır uygarlığıyla ilgili bilgileri içeren çalışma kağıtları öğrencilere sunulmuştur. Daha sonra bu etkinlikle ilgili görsel materyaller öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden materyalleri kullanarak sorular yazmaları istenmiştir. Böylece sorular üzerinden tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Bir başka uygulamada öğrenciler akıllı tahta üzerinden 'story jumper' uygulamasıyla çeşitli hikayeler dinlemiş ve bu hikayelerle ilgili soru-cevap etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sırasında öğrencilere gereken destek sağlanmıştır. Daha sonra geçmiş zamanla ilgili bir başka etkinliğe geçilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen görsel materyallerden yola çıkarak geçmiş zaman cümleleri yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin hatırlayamadıkları veya bilmedikleri kelimelerle ilgili öğrencilere ipuçları verilmiştir. Bu etkinlikten sonra geçmiş yıllara ait dergi ve gazeteler (authentic materials) öğrenme ortamına getirilerek olay ve durumlar geçmiş zaman kullanılarak gruplar arasında tartışılmıştır. Bir sonraki ders için öğrencilerden kendi materyallerini hazırlamaları istenmiştir. Haftanın son etkinliği olarak Kahoot uygulaması ile öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyon düzeyleri artırılmaya çalışılmış, konu pekiştirilmiştir.

KONTROL GRUBU

Dersin başında ikinci haftanın konusu olan geçmiş zaman ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin olup olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra ise konu

anlatımına geçilmiştir. Konu anlatımından sonra öğrencilere geçmiş zaman kapsamında okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik kağıtları dağıtılmıştır. Çalışma kitabındaki alıştırmalar da bu aşamada yapılmıştır. Sonra ikili gruplar oluşturularak öğrencilerden birbirlerine bir önceki hafta yaptıkları etkinliklerle ilgili sorular sormaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler tarafından yapılan dil bilgisi hatalarıyla ilgili notlar alınmıştır. Bir sonraki aşamada çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı soruların yer aldığı çalışma kağıtları öğrencilere verilmiş, anlaşılmayan noktalarda gereken destek sağlanmıştır. Ardından ikili grup çalışmasında her bir gruba dünyanın en ünlü uygarlıklarına ilişkin bilgilerin yer aldığı tablolar verilmiş ve öğrencilere kendilerine verilen tablolardaki eksik kalan yerleri grup arkadaşlarıyla soru-cevap şeklinde tamamlamalarının istendiği “information gap” (bilgi boşluğu etkinliği) uygulanmıştır. Haftanın sonunda öğrencilere ünlü bir bilim adamının hayat hikayesini geçmiş zaman kullanarak yazma ödevi verilmiştir.

2. HAFTA

DENEY GRUBU

Dersin başında öğretim programında ikinci haftanın konusu olan ‘wh-question’ kullanımına ilişkin kısa bir bilgi verildikten sonra öğrencilerle soru-cevap etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin konuyla ilgili videoları izleyip izlemedikleri belirlenmiştir. Etkinlikler kapsamında ilk olarak öğrenciler konuyla ilgili kısa bir video izlemişlerdir. Daha sonra videoya ilgili tartışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik esnasında öğrencilerin hedef dilde konuşmak için istekli oldukları görülmüştür. Bir sonraki etkinlikte boşluk doldurma alıştırmalarını içeren etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve öğrenciler bireysel olarak çalışmışlardır. Başka bir etkinlikte zihin haritalama ‘mind mapping’ yöntemi kullanılmıştır. Temel konusu dünyadaki tarihi yerler olan zihin haritası akıllı tahtaya çizilmiştir. Beyin fırtınası etkinliğiyle öğrenciler ana konuya ilişkin alt konular belirleyerek haritayı zenginleştirmişlerdir. Daha sonra ‘wh’ soru yapılarıyla öğrenciler birbirlerine sorular sormuştur. Hedef dili etkin olarak kullanan öğrencilerin heyecanlı oldukları görülmüştür. Bir sonraki aşamada Mark Zuckerberg’in hayat hikayesinin anlatıldığı bir video öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden videoya ilgili ‘wh’ yapılarını kullanarak en az iki soru yazmaları ve bu soruları grup arkadaşlarına sormaları istenmiştir. Haftanın sonunda sınıf beşer kişilik gruplara ayrılarak Kahoot uygulaması gerçekleştirilmiştir. İkinci hafta sonunda öğrencilerin sürece daha fazla uyum sağladıkları görülmüştür.

KONTROL GRUBU

Dersin başında ikinci haftanın konusu olan ‘wh-question’ soru yapıları kullanılarak öğrencilere sorular sorulmuştur. Böylece öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin olup olmadığı

belirlenmiştir. Daha sonra bir önceki derste verilen ödevlerin kontrolü yapılmıştır. Geçmiş zaman yapısı kullanılarak 'wh-question' konu anlatımı gerçekleştirildikten sonra etkinliklere geçilmiştir. İlk olarak cevapları verilen boşluk doldurma sorularına uygun 'wh' soru yapılarından birinin getirildiği etkinlik, bireysel ve ikili grup olarak uygulanmıştır. İletişimsel etkileşime (communicative interaction) dayalı soru-cevap etkinliğinde farklı gerçek yaşam durumları sınıf ortamında tartışılmıştır. Daha sonra 'kültür'ün önemini içeren okuma parçaları öğrencilere dağıtılarak her grubun parça hakkında en az iki soru yazması istenmiş, ardından tüm sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Başka bir etkinlikte öğrenciler kendilerine verilen karmaşık cümleleri (scrambled sentences) kurallara uygun şekilde yeniden yazmışlardır. Haftanın sonunda çalışma kitabındaki alıştırmalar ödev olarak öğrencilere verilmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin yaptıkları hatalar not alınarak diğer etkinlik kağıtları buna göre hazırlanmıştır.

3. HAFTA

DENEY GRUBU

Dersin başında daha önceki derslerde işlenen geçmiş zaman yapıları hatırlatılarak şimdiki zaman 'to be' yapıları olan 'am-is-are' ve geçmiş zaman yapıları olan 'was-were' karşılaştırılmıştır. Daha sonraki aşamada soru-cevap etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin konuyla ilgili videoları izleyip izlemedikleri belirlenmiştir. Etkinlikler için ilk olarak beşer kişilik gruplar oluşturulmuştur. Eşleştirme, boşluk doldurma, dil bilgisi ve okuma parçalarını içeren çalışma kağıtları dağıtılarak konu kapsamında anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için görev temelli etkinlik uygulamaları kapsamında beşerli gruplara ayrılan öğrencilere mesleki roller verilmiş ve her grupta söz konusu rollere ilişkin yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada 'when I was a child...' ile başlayan geçmiş zaman ifadeleri kullanılarak öğrenciler tarafından kısa hikayeler yazılmış ve yazılan bu hikayelere uygun resimler eklenerek sınıfa asılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin sürece daha istekli katıldıkları görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin 'İngilizce neden gereklidir?' konusunu tartışmaları için sınıfta balık kavanozu (fishbowl discussion) tekniği uygulanmıştır. Öğrenciler ikili çember oluşturarak önce küçük gruptaki öğrenciler konuyu tartışmış, daha sonra diğer öğrenciler de tartışmaya katılarak kendi görüşlerini ve küçük grup tarafından yapılan tartışma esnasında almış oldukları notları paylaşmışlardır. Etkinliklerin devamında öğrenciler tarafından şimdiki zaman ve geçmiş zaman yapılarını karşılaştıran görsel materyaller oluşturulmuş ve ders için özel olarak hazırlanan panolara asılmıştır. Süreç içerisinde öğrencilerin hedef dili daha etkin kullanmaya başladıkları görülmüştür. Haftanın sonunda Kahoot uygulamasıyla konunun pekiştirilmesi sağlanmıştır.

KONTROL GRUBU

Dersin başında geçmiş zaman yapısı hakkında kısa bir açıklama yapılarak bir önceki derste verilen ödevlerin kontrolü yapılmıştır. Daha sonra üçüncü haftanın konusu olan geçmiş zaman 'to be' yapıları olan 'was-were' ile ilgili öğrencilerin mevcut bilgilerinin ne düzeyde olduğu soru-cevap etkinliği ile belirlenmiştir. Konu anlatımı yapıldıktan sonra çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru-yanlış soru türlerinin yer aldığı etkinlik kağıtları öğrencilere verilmiştir. Süreç içinde ders kitabından da yararlanılmış, öğrencilerin anlamadıkları ve bilmedikleri noktalarda gereken destek sağlanmıştır. Ardından 'when I was a child...' ile başlayan geçmiş zaman ifadeleri kullanılarak öğrencilerden kısa bir hikaye yazmaları istenmiş ve sonraki aşamada yazılan hikayelere uygun resimler eklenerek sınıfa asılmıştır. Başka bir etkinlikte ikili çalışmalar yapılarak öğrencilere eksik bilgilerin yer aldığı tablolar verilmiş ve öğrencilerden tabloda olmayan bilgileri soru-cevap etkinliği yaparak doldurmaları istenmiştir. 'information gap' adlı bu etkinlik yoluyla öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerden katıldıkları bir sosyal etkinliği geçmiş zaman ifadeleriyle yazmaları konusunda ödev verilmiştir.

4. HAFTA

DENEY GRUBU

Dersin başında dördüncü haftanın konusu olan 'should-had better' konusuna dikkat çekmek amacıyla öneri gerektiren örnek olaylar öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra soru-cevap etkinliği yapılarak öğrencilerin konuyla ilgili videoyu izleyip izlemedikleri belirlenmiştir. Etkinlik sürecinde ilk olarak günlük yaşamda sık rastlanan durumların yer aldığı etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılarak söz konusu durumlarla ilgili tartışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamada drama uygulamalarıyla her öğrenciye rol ve sorumluluk verilerek günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilgili tavsiyelerin verildiği etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler 'hastane' ve 'restoran' ortamları oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sürece etkin katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu etkinlikle öğrencilerin konuşma ve dil bilgisi becerilerini geliştirerek özgüven kazanmaları amaçlanmıştır. Sonraki süreçte öğrencilere 'problem kartları' ve 'what is your problem' adlı etkinlik kağıtları dağıtılmış ve her bir grup kendi problem durumuna uygun tavsiyelerde bulunmuş ardından tavsiye kartları sınıfa asılmıştır. Bir sonraki etkinlikte derslerinde başarısız bir öğrencinin nasıl başarılı olabileceğine dair her öğrencinin tavsiyede bulunduğu dairesel denetim (round robin) tekniği uygulanmıştır. Etkinlik kapsamında sınıf 6 kişilik gruplara ayrılarak "what do you think..?" sorusu gruplara yöneltilmiştir. Her grubun yazıcısı ortaya konan tavsiye fikirlerini not almıştır. Bu etkinlikle işbirliğine dayalı öğrenme ortamı oluşturularak her öğrencinin derse

katılım göstermesi sağlanmıştır. Haftanın son etkinliği olarak öğrencilere sağlık konusuyla ilgili kısa bir video izletilmiş ve sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir.

KONTROL GRUBU

Dersin başında haftanın konusu olan ‘should-had better’ konusuna dikkat çekmek için öneri gerektiren örnek olaylar öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra bir önceki derste verilen ödevlerin kontrolü yapılmış ve konu anlatımı gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamada konunun daha iyi anlaşılması için drama etkinlikleriyle öğrencilerden bazı durumlar (sağlık durumu, sınavlar vb.) karşısında tavsiyede bulunmaları istenmiştir. Derse eğlenerek katıldıkları görülen öğrencilere zorlandıkları yerlerde gereken destek sağlanmıştır. Bir başka etkinlikte öğrencilere dağıtılan ‘problem kartları’ ile öğrenciler kendi problem durumlarına uygun tavsiyelerde bulunmuş ve tavsiye kartları panolara asılmıştır. Daha sonra öğrenciler ‘should-had better’ konusunu anlatan videoları izlemiş ve video içindeki çoktan seçmeli soruları cevaplamışlardır. Etkinlik sürecinde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. Sonraki süreçte konuyla ilgili olarak ders kitabında yer alan etkinlik ve alıştırmalar yapılmıştır. Dersin sonunda çalışma kitabında yer alan alıştırmalar öğrencilere ödev olarak verilmiştir.

5. HAFTA

DENEY GRUBU

Dersin başında konuya dikkat çekmek için beşinci haftanın konusu olan ‘must-mustn’t’ kiplerinin kullanıldığı görsel materyaller sınıfa getirilmiştir. Daha sonra soru-cevap etkinliği gerçekleştirilerek konuyla ilgili videonun izlenip izlenmediği belirlenmiştir. Etkinlikler kapsamında ise ilk olarak öğrenciler konuyla ilgili kısa videoları akıllı tahtada izlemişlerdir. Ardından okul kurallarını içeren etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılarak konunun dil bilgisi açısından daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Daha sonra bireysel ve ikili çalışmalarda ‘must’ ve ‘mustn’t’ kipleri kullanılarak “role play” (rol canlandırma) etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencinin yeni bilgileri ezberlemesi değil, zihninde yapılandırması hedeflenmiştir. Bir sonraki aşamada ise oluşturulan dörder kişilik gruplar tarafından, ‘must’ ve ‘mustn’t’ kiplerini anlatan görsel materyaller hazırlanmış ve bu materyaller diğer gruplarla paylaşarak konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Sonraki süreçte ikili grup çalışması yapılarak her gruba sınıf kuralları kapsamında eksik bilgilerin yer aldığı tablolar verilmiş ve öğrencilerden tabloda olmayan bilgileri soru-cevap etkinliği yaparak doldurmalarının istendiği “information gap” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Sonraki süreçte ders ve çalışma kitabında yer alan alıştırmalar bireysel olarak sınıfta çözülmüştür. Haftanın sonunda ise öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla Kahoot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

KONTROL GRUBU

Dersin başında haftanın konusu olan ‘must-mustn’t’ kiplerine dikkat çekmek için bazı görsel materyaller öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra bir önceki derste verilen ödevlerin kontrolü yapılmış ve konu anlatımı gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sürecinde ilk aşamada öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrılarak eşleştirme, boşluk doldurma ve dil bilgisini içeren etkinlik kağıtları dağıtılmıştır. Bir sonraki etkinlik kapsamında yapılan grup çalışmasında her grup hayali bir sınıf yaratarak kendi kurallarını oluşturmuş ve bu kuralları hedef dili kullanarak diğer gruba anlatmıştır. Söz konusu etkinlikte zorlanan öğrencilere yardımcı olunmuştur. Sonraki aşamada ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler ve alıştırmalar sınıfta işlenmiştir. Haftanın sonunda konu tekrarı ve pekiştirme amaçlı Kahoot uygulaması yapılmıştır. ‘Must’ ve ‘mustn’t’ kiplerinin kullanıldığı okuma parçaları öğrencilere dağıtılmış, parçayla ilgili soruların cevaplanması için öğrencilere ödev verilmiştir.

6. HAFTA

DENEY GRUBU

Dersin başında konuya dikkat çekmek için altıncı haftanın konusu olan ‘have to’ kipinin kullanımına ilişkin çeşitli görsel materyaller öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra soru-cevap etkinliği gerçekleştirilerek konuyla ilgili videonun izlenip izlenmediği belirlenmiştir. Etkinlikler bölümünde ilk olarak boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soruların yer aldığı etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Daha sonra öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla konuyla ilgili kısa videolar izletilmiştir. Ardından ‘role play’ etkinliği kapsamında öğrencilere rol kartları dağıtılmıştır. Beşer kişilik gruplara ayrılmış öğrenciler bu rol kartlarındaki görevleri ‘have to’ kipini kullanarak canlandırmıştır. Verimli bir etkileşim ortamı olması için gruptaki her öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler kendilerini farklı bir kimlikle ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler sorumlu oldukları rolleri gerçekleştirme konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Bu aşamada öğrencilere sorun yaşadıkları noktalarda ipuçları verilerek yardımcı olunmuştur. Daha sonra ise ‘must’ ve ‘have to’ kipleri arasındaki farkın daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli alıştırmaya kağıtları dağıtılmıştır. Haftanın sonunda ‘have to’ konusuyla ilgili Kahoot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

KONTROL GRUBU

Dersin başında önceki derslerle ilgili genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra ödev kontrolü yapılmıştır. Daha sonra haftanın konusu olan ‘have to’ öğrencilere anlatılmıştır. Sonraki aşamada etkinliklere geçilmiştir. İlk olarak ‘have to’ kipinin diğer kiplerden (must-mustn’t-should-had better) farkını ortaya koymak için öğrencilere etkinlik kağıtları dağıtılmıştır. Verilen etkinlik kağıtlarında eşleştirme, boşluk doldurma ve dil bilgisi alıştırmaları

yer almaktadır. Ardından ‘must–have to’ kiplerinin ayrımını anlatan videolar öğrencilere sunulmuştur. Daha sonra drama etkinliği ile öğrencilere roller verilmiş ve ‘have to’ kipini uygulamalı olarak kullanmışlardır. Ders ve çalışma kitabındaki etkinlikler ve alıştırmalar bireysel olarak yapıldıktan sonra farklı ülkelerin sosyal yaşam kurallarının yer aldığı çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve bu kurallarla ilgili uygun kipler kullanılarak cümleler yazılması konusunda ödev verilmiştir.

7. HAFTA

DENEY GRUBU

Dersin başında yedinci haftanın konusu olan okuma parçası incelemesi kapsamında öğrencilerin dikkatini çekmek için bazı hikayeler sınıfa getirilmiştir. Daha sonra soru-cevap etkinliği yapılarak okuma parçalarının yer aldığı videoların izlenip izlenmediği belirlendikten sonra ‘Rapunzel’ ve ‘Jack and Beanstalk’ adlı okuma parçaları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler okuma parçalarını okuduktan sonra parçadaki olay örgüsünü hedef dilde tartışmışlardır. Parçada geçen geçmiş zaman yapıları ve ‘modal’ kipleri bulunarak kullanım amaçları üzerinde durulmuştur. Etkinlikte bir yandan olay örgüsü çözülmeye çalışılırken bir yandan da okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Okuma parçasında bilinmeyen ve anlaşılmayan kelime ve cümleler konusunda öğrencilere ipuçları verilerek gereken destek sağlanmıştır. Öğrencilere kelime öğrenme süreçlerini kolaylaştırıcı stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Sonraki süreçte hikaye tamamlama etkinlikleriyle öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda öğrenciler beşerli gruplar halinde çalışmışlardır. Daha sonraki aşamada “role play” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte her grup kendilerine sunulan kısa hikayelerden birini seçmiş ve seçtikleri hikayeyi canlandırmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere farklı sosyal rollerde kendilerini ifade etme fırsatı verilmiştir.

KONTROL GRUBU

Dersin başında haftanın konusu olan okuma parçası incelemesi kapsamında öğrencilerin dikkatini çekmek için öğrencilerden en sevdikleri hikayeyi anlatmalarını istenmiştir. Bu ön girişten sonra bir önceki hafta verilen ödevlerin kontrolü yapılmıştır. Okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği derste öğrenciler kendilerine verilen ‘Rapunzel’ ve ‘Jack and Beanstalk’ adlı okuma parçalarını bireysel olarak okumuş ve okuma parçalarının sorularını cevaplandırmışlardır. Okuma parçasındaki geçmiş zaman ve ‘modals’ ifadelerinin kullanımıyla ilgili soru-cevap etkinliği yapılmıştır. Daha sonra ‘picture strip story’ etkinliğinde öğrencilere verilen görsel materyaller kullanılarak grup çalışması şeklinde hikaye tamamlama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinliğin, öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri kazandırdığı ve onları

iletişim kurmaya teşvik ettiği görülmüştür. Son olarak ders ve çalışma kitabında yer alan alıştırmalar bireysel çalışmalarla yapılmıştır. Haftanın sonunda öğrencilere verilen kısa okuma parçalarında yer alan soruları cevaplandırmaları konusunda ödev verilmiştir.

8. HAFTA

DENEY GRUBU

Dersin başında haftanın konusu olan “would you like to.. ; would you mind.. ; do you mind if.. ; let’s..” öneri ve rica yapılarına dikkat çekmek için bu yapıların yer aldığı görsel materyaller sınıfa getirilmiştir. Ön giriş yapıldıktan sonra soru-cevap etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin konuyla ilgili videoları izleyip izlemedikleri belirlenmiştir. Etkinlikler kapsamında ilk olarak günlük yaşamda sıkça kullanılan öneri ve rica cümleleri akıllı tahtada sunu şeklinde öğrencilerle paylaşılmıştır. Söz konusu bu cümlelerle ilgili “ ... ben olsam şu öneriyi de sunardım ..” şeklinde beyin fırtınası tekniği uygulanarak öğrenciler düşüncelerini ortaya koymuştur. Sonraki süreçte boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru-yanlış soru türlerinin yer aldığı etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Ardından ‘role play’ etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikle öğrenciler hedef dilde konuşma becerilerini geliştirmiş, günlük yaşamda sık rastlanan durumlar uygulamalı olarak işlenmiştir. Bir diğer etkinlikte öğrencilerin gerçek yaşam tecrübeleri kazanmaları noktasında öneri ve rica cümlelerini kullanmaları için sınıfta ‘restoran’ ve ‘tatil’ ortamları oluşturulmuş, gerçek materyaller kullanılarak drama etkinliği yapılmıştır. Haftanın son etkinliği olarak Kahoot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

KONTROL GRUBU

Dersin başında haftanın konusu olan “would you like to.. ; would you mind.. ; do you mind if.. ; let’s..” yapılarına dikkat çekmek için bu yapıların yer aldığı görsel materyaller öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra bir önceki derste verilen ödevlerin kontrolü yapılmış ve haftanın konusu olan öneri ve rica yapıları öğrencilere anlatılmıştır. Etkinlikler bölümünde ise ilk olarak öneri ve rica yapılarının kullanıldığı gerçek yaşam deneyimlerini içeren kısa videolar öğrencilerle paylaşılmış ve söz konusu videolarla ilgili sınıf içi tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilere bu yapıların günlük yaşamda nasıl kullanıldığını görme fırsatı sunulmuştur. Daha sonra öğrencilerin gerçek yaşam deneyimi kazanmaları için sınıfta ‘restoran’ ortamı oluşturulmuş, gerçek materyaller kullanılmış ve öğrencilere garson ve müşteri rolleri verilmiştir. Drama uygulaması ile öğrencilerin öneri ve rica yapılarını uygulamalı olarak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Sonraki süreçte ders ve çalışma kitabında yer alan alıştırmalar sınıfta çözülmüştür.

İlk haftalarda bazı öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları görülmüştür, fakat ilerleyen haftalarda sürece alışan öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin arttığı görülmüştür. Her

ders öncesinde ısınma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Derste gerçekleştirilen sınıf etkinlikleri öncesinde gerekli açıklamalar yapılmıştır. Her hafta yapılan çeşitli etkinliklerle öğrencilerin özgüvenlerinin artması ve derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Süreç ilerledikçe derse daha etkin katılım gösteren öğrencilerin artık kendi materyallerini hazırlayıp derse hazırlıklı gelme bilinci kazandıkları görülmüştür. Süreç içerisinde uyum sorunu yaşayan öğrencilere destek olunarak öğrenme sürecine, sınıfa, öğretmene ve arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin başarı durumlarının artmasını sağlayan başlıca faktörler belirlenerek süreç içerisinde gerekli önlemler alınmıştır. Değerlendirme aşamasında her konu bitiminde kısa sınav yapılarak öğrencilerin performans düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Ezpuzzle ve Edmodo platformlarında yer alan sorulara ve alıştırmalara verdikleri yanıtlar da öğrenme durumları hakkında bilgi vermiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Teknoloji destekli TYS modelinin öğrencilerin derse katılım, akademik başarı ve sınıf yaşamı algısı düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için “Normallik Testi” yapılmıştır. Normallik testi yapılırken, Shapiro-Wilk test sonuçları kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testi, örneklem sayısı 50 ve daha az olan çalışma gruplarında daha anlamlı sonuçlar verdiği için kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Shapiro-Wilk testlerinde elde edilen p değerinin .05 değerinden büyük bir değere sahip olması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018; Kalaycı, 2014). Normallik testi sonuçları Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Shapiro Wilk Normal Dağılım Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Öntest İngilizce Dersi Akademik Başarısı	0,963	45	0,163
Sontest İngilizce Dersi Akademik Başarısı	0,952	45	0,059
Öntest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	0,977	45	0,503
Sontest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	0,966	45	0,203
Öntest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	0,968	45	0,255
Sontest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	0,957	45	0,093
Öntest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	0,978	45	0,538
Sontest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	0,983	45	0,738
Öntest Duyuşsal Katılım	0,958	45	0,102
Sontest Duyuşsal Katılım	0,981	45	0,674
Öntest Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat	0,956	45	0,083
Sontest Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat	0,951	45	0,057
Öntest Davranışsal Katılım-Çaba Gösterme	0,963	45	0,157
Sontest Davranışsal Katılım-Çaba Gösterme	0,953	45	0,065
Öntest Bilişsel Katılım	0,981	45	0,678
Sontest Bilişsel Katılım	0,965	45	0,196
Öntest Derse Katılmama	0,959	45	0,115
Sontest Derse Katılmama	0,953	45	0,065

Tablo 3.11 incelendiğinde araştırmada kullanılan başarı testi toplam puanının ve ölçeklerin tüm alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda araştırmada iki farklı örneklem grubu puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar t-testi, aynı örneklem grubu üzerinde ortalamaları karşılaştırmak için bağımlı gruplar t-testi (Kalaycı, 2014); iki ya da ikiden çok bağımsız gruba ait iki veya ikiden çok değişkenin farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) testi uygulanmıştır (Alpar, 2017; Kalaycı, 2014; Özdamar, 2013). Araştırmada elde edilen nicel veriler IBM SPSS İstatistik 22 paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve araştırmanın tüm amaçları .95 güven düzeyinde ($p<0.05$) test edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında toplam puan üzerinden bağımlı gruplar için t-testi, iki grubun akademik başarı sontest puanları karşılaştırılarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ise bağımsız gruplar için t-testi analizleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DKE ve SYAÖ alt boyutlarında öntest ve sontest puanlarına ilişkin yapılan karşılaştırmalarda bağımlı gruplar için t-testi, uygulama sonrasında iki grubun DKE ve SYAÖ alt boyutlarında sontest puanları karşılaştırılarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ise çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) testinden yararlanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda, iki oturum halinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde ses kaydı ve notlar alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak deşifre edilmiştir. Görüşmelere katılan öğrencilerin

isimleri gizli tutulmuş, bunun yerine her bir öğrenciye Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde numaralar verilmiştir. Odak grup görüşmelerinde elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, metindeki değişkenleri ölçmek amacıyla, sistematik, tarafsız ve sayısal olarak yapılan bir analiz olarak tanımlanmaktadır (Berg, 2004). Cohen vd. (2007) ise içerik analizini; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olarak tanımlamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilere yöneltilen her bir soru kategori olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin her bir soruya ilişkin verdikleri yanıtlar detaylı olarak incelenerek alt temalar belirlenmiştir.

Sonraki aşamada nitel veriler kodlanmış ve bu kodlamaların tutarlı olup olmadığı eğitim bilimleri alanında uzman üç akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan görüşmelere ait deşifre metinleri üzerinde kullanılan her bir koda ilişkin “oldukça uygun (4), uygun (3), kısmen uygun (2) ve uygun değil (1)” şeklinde puan vermeleri istenmiştir.

Uzmanların araştırmacının yaptığı kodlamalar üzerindeki puanlamaları arasındaki tutarlık Krippendorff Alpha katsayısı ile test edilmiş ve .91 düzeyinde tutarlılık belirlenmiştir (Krippendorff, 2004). Nitel analizin güvenilirliğinin sağlanması için hesaplanan Krippendorff'un Alfa katsayısı iki ve daha fazla sayıdaki puanlayıcı arasındaki olumlu ve olumsuz görüşler üzerindeki uyuşumun güvenilirliğini ölçmektedir (Hayes ve Krippendorff, 2007). Bir çalışmada uyuşumun kabul edilebilir düzeyde olması için alfa katsayısının $0.80 > \alpha \geq 0.67$ aralığında olması gerekmektedir (Krippendorff, 2004). Elde edilen bu sonuç araştırmacı tarafından geliştirilen tema ve alt temaların oldukça güvenilir olduğunu ve araştırmacı ile diğer kodlayıcılar arasında önemli derecede uyuşum olduğunu göstermektedir. Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla öğrenci görüşleri yorum katılmadan, doğrudan alıntılarla özgün bir biçimde verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine cevap bulmak amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizlerine ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse katılım düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi ve çok değişkenli istatistiklerden MANOVA testi uygulanmıştır.

4.1.1. "Kontrol grubundaki öğrencilerin Derse Katılım Envanteri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"

Bu sorunun analizinde önce kontrol grubu öğrencilerinin DKE öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Duyuşsal Katılım	20	15.20	2.95	15.00	3.01
Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat	20	11.75	3.08	12.10	3.01
Davranışsal Katılım-Çaba Gösterme	20	7.05	1.73	8.25	2.77
Bilişsel Katılım	20	14.95	3.02	15.70	2.64
Derse Katılmama	20	7.10	1.77	8.30	2.75

Tablo 4.1'de kontrol grubundaki öğrencilerinin öntest ve sontest puanları incelendiğinde DKE alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Duyuşsal katılım alt boyutunda sontest puanlarında azalma olmasına rağmen, diğer bütün boyutlarda artma olmuştur. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	t	df	p
Öntest Duyuşsal Katılım - Sontest Duyuşsal Katılım	0.228	19	0.822
Öntest Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat - Sontest Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat	-0.344	19	0.734
Öntest Davranışsal Katılım Çaba Gösterme - Sontest Davranışsal Katılım Çaba Gösterme	-1.777	19	0.092
Öntest Bilişsel Katılım - Sontest Bilişsel Katılım	-1.009	19	0.325
Öntest Derse Katılmama - Sontest Derse Katılmama	-1.842	19	0.081

Yapılan t-testi analizi sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin DKE öntest ve sontest puanları arasında alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir.

4.1.2. "Deney grubundaki öğrencilerin Derse Katılım Envanteri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"

Bu sorunun analizi kapsamında yapılan deney grubu öğrencilerinin derse katılım öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Duyuşsal Katılım	25	15.32	3.17	21.16	3.39
Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat	25	11.24	2.29	10.88	2.59
Davranışsal Katılım-Çaba Gösterme	25	7.40	1.44	8.12	1.81
Bilişsel Katılım	25	15.72	2.75	22.52	2.20
Derse Katılmama	25	7.36	1.44	8.08	1.82

Tablo 4.3'te deney grubundaki öğrencilerinin öntest ve sontest puanları incelendiğinde DKE alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Davranışsal katılım-uyum/itaat alt boyutu sontest puanında azalma olmasına rağmen, diğer bütün alt boyutlarda bir artış olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	t	df	p
Öntest Duyuşsal Katılım - Sontest Duyuşsal Katılım	-8.107	24	0.000
Öntest Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat - Sontest Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat	0.489	24	0.630
Öntest Davranışsal Katılım Çaba Gösterme - Sontest Davranışsal Katılım Çaba Gösterme	-1.464	24	0.156
Öntest Bilişsel Katılım - Sontest Bilişsel Katılım	-10.577	24	0.000
Öntest Derse Katılmama - Sontest Derse Katılmama	-1.445	24	0.161

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin DKE davranışsal katılım-uyum/itaat, davranışsal katılım çaba gösterme ve derse katılmama alt boyutlarında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Diğer yandan DKE'nin duyuşsal katılım ($t_{(24)}=-8.107, p<.05$) ve bilişsel katılım ($t_{(24)}=-10.577, p<.05$) alt boyutlarında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla betimsel istatistik analiz sonuçları incelenmiştir. Bu doğrultuda duyuşsal katılım alt boyutunda öntest aritmetik ortalama puanının ($\bar{X} = 15.32$) sontest puanına ($\bar{X} = 21.16$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bilişsel katılım alt boyutunda öntest aritmetik ortalama puanının ($\bar{X} = 15.72$) sontest puanına ($\bar{X} = 22.52$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda duyuşsal ve bilişsel katılım alt boyutlarında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

4.1.3. "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Derse Katılım Envanteri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır? "

Bu sorunun analizinde çok değişkenli istatistiklerden MANOVA testi uygulanmıştır. Bu kapsamda varyans kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla "Box Muller Testi" yapılmış, sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Box Muller Varyans Kovaryans Matrisleri Eşitliği Testi Sonuçları

Box's M	F	df	p
20.451	1.188	15	0.272

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere varyans kovaryans matrislerinin eşit olduğu ($p>.05$) sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin DKE sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S
Sontest Duyuşsal Katılım	Deney	25	21.16	3.387
	Kontrol	20	15.00	3.009
Sontest Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat	Deney	25	10.88	2.587
	Kontrol	20	12.10	3.007
Sontest Davranışsal Katılım-Çaba Gösterme	Deney	25	8.12	1.810
	Kontrol	20	8.25	2.770
Sontest Bilişsel Katılım	Deney	25	22.52	2.201
	Kontrol	20	15.70	2.638
Sontest Derse Katılmama	Deney	25	8.08	1.824
	Kontrol	20	8.30	2.755

Tablo 4.6'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest puanları incelendiğinde duyuşsal katılım ve bilişsel katılım alt boyutlarında deney grubu sontest puanlarının daha yüksek olduğu dolayısıyla iki grup arasında sontest puanları açısından bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Derse Katılım Envanteri Alt Boyutlarına İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Etki	Değer	F	df	Hata df	p
Grup	Wilks' Lambda	0.260	22.123	5.000	39.000	0.000

Tablo 4.7 incelendiğinde MANOVA testi sonucunda DKE alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ($F_{(5-39)}=22.123$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi alt boyutlar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen MANOVA testi sonuçları Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Katılım Envanteri Sontest Puanlarına İlişkin MANOVA Testi Sonuçları

Kaynak	Alt Boyutlar	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	Sontest Duyuşsal Katılım	421.618	1	421.618	40.526	0.000
	Sontest Davranışsal Katılım-Uyum İtaat	16.538	1	16.538	2.139	0.151
	Sontest Davranışsal Katılım-Çaba Gösterme	0.188	1	.188	.036	0.850
	Sontest Bilişsel Katılım	516.804	1	516.804	89.449	0.000
	Sontest Derse Katılmama	0.538	1	.538	.103	0.750

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere DKE'nin duyuşsal ve bilişsel katılım alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi boyutlar lehine olduğunu

belirlemek amacıyla aritmetik ortalama puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bilişsel katılım alt boyutunda sontest deney grubu puan ortalamasının ($\bar{X} = 22.52$), kontrol grubundan ($\bar{X} = 15.70$) daha yüksek olduğu; benzer şekilde duyuşsal katılım alt boyutunda deney grubu sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 21.16$), kontrol grubundan ($\bar{X} = 15.00$) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri uygulanmıştır.

4.2.1. "Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
İngilizce Dersi Akademik Başarısı	20	12.15	2.25	11.85	2.54	
Değişken				t	df	p
Öntest İngilizce Dersi Akademik Başarısı - Sontest İngilizce Dersi Akademik Başarısı				0.389	19	0.702

Tablo 4.9'da elde edilen sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin İABT öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir.

4.2.2. "Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?"

Bu sorunun analizinde bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Öntest			Sontest	
	N	\bar{X}	S	\bar{X}	S
İngilizce Dersi Akademik Başarısı	25	11.72	2.03	18.92	1.78

Değişken	t	df	p
Öntest İngilizce Dersi Akademik Başarısı - Sontest İngilizce Dersi Akademik Başarısı	-11.110	24	0.000

Tablo 4.10 incelendiğinde bağımlı gruplar için t-testi sonucunda deney grubunda İABT öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık ($t_{(24)}=-11.110$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu anlamlı farklılığın sontest puanı ($\bar{X} = 18.92$) lehine olduğu görülmektedir.

4.2.3. “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

Bu sorunun analizinde kullanılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	S
İngilizce Dersi Akademik Başarısı	Deney	25	18.92	1.778
	Kontrol	20	11.85	2.540

Değişken	t	sd	p
İngilizce Dersi Akademik Başarısı	10.972	43	0.000

Tablo 4.11 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İABT son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($t_{(43)}=10.972$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan aritmetik ortalama puanları incelenmiş ve bu farklılığın deney grubu ($\bar{X} =18.92$) lehine olduğu görülmüştür.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf yaşamı algısı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi ve çok değişkenli istatistiklerden MANOVA testi uygulanmıştır.

4.3.1. “Kontrol grubundaki öğrencilerin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

Bu sorunun analizinde önce kontrol grubu öğrencilerinin SYAÖ öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	20	23.95	5.18	23.55	3.50
Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	20	17.00	3.71	18.55	3.17
Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	20	20.90	5.94	23.00	4.75

Tablo 4.12’de kontrol grubundaki öğrencilerinin öntest ve sontest puanları incelendiğinde SYAÖ alt boyutlarında aritmetik ortalama puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Sınıf ortamının hissettirdikleri alt boyutunda sontest puanında azalma olmasına rağmen, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında artış olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	t	df	p
Öntest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri - Sontest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	0.346	19	0.733
Öntest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri - Sontest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	-1.292	19	0.212
Öntest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri - Sontest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	-1.203	19	0.244

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi yapılan t-testi analizi sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin SYAÖ öntest ve sontest puanları arasında alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir.

4.3.2. “Deney grubundaki öğrencilerin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

Bu sorunun analizi kapsamında yapılan deney grubu öğrencilerinin SYAÖ öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 4.14’te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Deney Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	25	23.48	4.90	32.16	5.29
Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	25	17.16	3.12	18.52	2.65
Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	25	20.16	4.33	31.88	5.29

Tablo 4.14'de deney grubundaki öğrencilerinin öntest ve sontest puanları incelendiğinde SYAÖ alt boyutlarında aritmetik ortalama puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Sınıf ortamının hissettirdikleri, sınıfta arkadaşların hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	t	df	p
Öntest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri - Sontest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	-5.716	24	0.000
Öntest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri - Sontest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	-1.675	24	0.107
Öntest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri - Sontest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	-8.008	24	0.000

Tablo 4.15 incelendiğinde bağımlı gruplar için t-testi sonucunda sınıfta arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Diğer yandan sınıf ortamının hissettirdikleri alt boyutundaki öntest ve sontest puanları ($t_{(24)} = -5.716$, $p < .05$) ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutundaki öntest ve sontest puanları ($t_{(24)} = -8.008$, $p < .05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla betimsel istatistik analiz sonuçları incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf ortamının hissettirdikleri alt boyutunda öntest aritmetik ortalama puanının ($\bar{X} = 23.48$) sontest puanına göre ($\bar{X} = 32.16$) daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutunda öntest aritmetik ortalama puanının ($\bar{X} = 20.16$) sontest puanına göre ($\bar{X} = 31.88$) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sınıf ortamının hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.3. “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”

Bu sorunun analizinde çok değişkenli istatistiklerden MANOVA testi uygulanmıştır. Bu kapsamda varyans kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla “Box Muller Testi” yapılmış, sonuçlar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Box Muller Varyans Kovaryans Matrisleri Eşitliği Testi Sonuçları

Box's M	F	df	p
8.198	1.260	6	0.273

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere varyans kovaryans matrislerinin eşit olduğu ($p>.05$) sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin SYAÖ sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S
Sontest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	Deney	25	32.16	5.297
	Kontrol	20	23.55	3.502
Sontest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	Deney	25	18.52	2.648
	Kontrol	20	18.55	3.170
Sontest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	Deney	25	31.88	5.294
	Kontrol	20	23.00	4.746

Tablo 4.17’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest puanları incelendiğinde tüm alt boyutlarda farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin MANOVA Sonuçları

Etki	Değer	F	sd	Hata sd	p	
Grup	Wilks' Lambda	0.340	26.585	3.000	41.000	0.000

Tablo 4.18 incelendiğinde MANOVA testi sonucunda deney ve kontrol grubu SYAÖ alt boyutlarında sontest puanları açısından anlamlı farklılık olduğu ($F_{(3-41)}=26.585$, $p<.05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.19’da hangi alt boyutlar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan MANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin MANOVA Testi Sonuçları

Kaynak	Alt Boyutlar	Kareler Toplamı	sf	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	Sontest Sınıf Ortamının Hissettirdikleri	823.690	1	823.690	39.080	0.000
	Sontest Sınıfta Arkadaşların Hissettirdikleri	0.010	1	0.010	0.001	0.973
	Sontest Sınıfta Öğretmenin Hissettirdikleri	876.160	1	876.160	34.230	0.000

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere sınıfta arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Buna karşın sınıf ortamının hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın Tablo 4.17’deki aritmetik ortalama puanları incelendiğinde deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf ortamının hissettirdikleri alt boyutunda sontest deney grubu puan ortalamasının ($\bar{X} = 32.16$), kontrol grubundan ($\bar{X} = 23.55$) daha yüksek olduğu; benzer şekilde sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutunda deney grubu sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 31.88$), kontrol grubundan ($\bar{X} = 23.00$) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin modele ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan odak grup görüşmeleri ile öğrencilerin modele ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen kategori, tema ve alt temalar aşağıda tablolar halinde detaylı olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin TYS Modeline İlişkin Genel Görüşleri

Bu bölümde öğrencilere uygulamayla ilgili genel görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci görüşlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temada toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin elde edilen temalar, alt temalar ve bunların frekansları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğrencilerin TYS Modeline İlişkin Genel Görüşleri

TYS Modeline İlişkin Genel Görüşler	f
Olumlu Görüşler	38
Eğlenceli olması	8
Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	7
Sınıf içi iletişimi artırması	7
Derse hazırlıklı gelinmesini sağlaması	6
Pekiştirme imkanı sağlaması	5
Çalışma disiplini kazandırması	5
Olumsuz Görüşler	19
Çok fazla sorumluluk yüklemesi	6
İnternet gerektirmesi	5
Uygulama sürecine alışamama	4
Zorunlu olması	4

Öğrencilerin modele ilişkin olumlu görüşleri incelendiğinde öğrenciler uygulamanın eğlenceli olduğu (f=8), kalıcı öğrenmeyi sağladığı (f=7), sınıf içi iletişimi arttırdığı (f=7), derse hazırlıklı gelinmesini sağladığı (f=6), pekiştirme imkanı sağladığı (f=5) ve çalışma disiplini kazandırdığı (f=5) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bazı öğrenciler uygulamanın eğlenceli olduğunu, sıkıcı geçmediğini belirterek uygulama kapsamında olumlu görüşlerini paylaşmıştır. Örneğin öğrencilerden biri (O3): *“Dersler oyun gibi geldi bana. Özellikle Kahoot ve story jumper uygulamaları çok eğlenceliydi. Yarışmalar yaptık. Hem eğlendik hem de daha iyisini yapabilmek için yarıştık. Çok eğlenceli bir dönem geçirdim. Sıkılmadım hiç.”* şeklinde görüşlerini dile getirerek uygulamadan duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

Uygulamanın kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirten öğrencilerden biri bu konuda şu görüşleri paylaşmıştır: *“Konularla ilgili sınıfta bir sürü alıştırma yapıyoruz, konuşuyoruz, tartışıyoruz. Fark ediyorum eksiklerimi, hemen öğreniyorum. Sonra internet üzerinden sorular veriyor hocamız. Yanlış cevapların doğrusunu açıklıyor. Böylece öğrendiklerim kalıcı oluyor”* (O5).

Olumlu görüşlerden bir diğeri sınıf içi iletişimin artmasıdır. Öğrencilerden biri (O3) uygulamanın sınıf içi iletişimi artırdığını şu şekilde ifade etmiştir: *“İngilizce dersinde ilk kez grup çalışması yaptım. Sürekli arkadaşlarımla soru cevap şeklinde iletişim kurduk. Birbirimize yardımcı olduk. İlk kez sınıf ortamında iletişimim arttı arkadaşlarımla.”*

Elde edilen alt temalardan biri uygulamanın öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamasıdır. Bu konuyla ilgili görüşünü paylaşan (O6), şu sözleri belirtmiştir: *“Önceden ders için ön hazırlık yapmazdım ama bu yöntemle birlikte İngilizce derslerine video izledikten sonra katıldım. Konuyu evde öğrenme fikri saçma geldi bana ama sonra her derse hazırlıklı gelmeye başladım. Diğer derslerde de hazırlıklı geliyorum artık.”*

Uygulamanın pekiştirme imkanı sağladığını belirten öğrencilerden biri (O4), görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Evde video izledikten sonra aklımda bir sürü soru oluştu. Notlar aldım defterime. Sınıfta arkadaşlarıma sordum. Derste hocamıza sordum. Böylece her haftanın sonunda bütün öğrendiklerimi pekiştirdim.”*

Olumlu görüşler kapsamında öğrencilerden biri (O4) uygulamayla birlikte çalışma disiplini kazandığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Evde Edpuzzle ve Edmodo üzerinden videoları ve alıştırmaları çözdüm. Video ve alıştırma çok iyi oldu. Disiplinli çalıştım, yani çalışma disiplinim var artık. Çalışma saatleri belirledim. Zamanla alıştım buna.”*

Buna karşın öğrencilerin bazıları uygulamaya ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Olumsuz görüşler arasında uygulamanın çok fazla sorumluluk yüklemesi (f=6), internet gerektirmesi (f=5), uygulama sürecine alışamama (f=4) ve zorunlu olması (f=4) yer almaktadır.

Öğrenciler uygulamanın çok sorumluluk yüklediğiyle ilgili görüşler belirtmişlerdir. Örneğin (Ö1), *“Önceden sadece hoca dersi anlatıyor bizde ödev verilirse yapıyorduk. Şimdi yapmamız gereken çok şey var yani videoda sorular var, Edmodo da sorular var, etkinlikler var. Çok sorumluluk aldık bu dönem.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Uygulamaya ilişkin bir diğer olumsuz görüş uygulama için internet gerekliliğinin olmasıdır. Bu konuda (Ö1) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Evde tek bilgisayar var bazen kullanma fırsatım olmuyor. Ayrıca internet bağlantısı kopuyor bazen evde. İnternet gerekli olduğundan bazen videoları izleyemedim.”*

Bazı öğrenciler uygulama sürecine alışamadıklarını ifade etmiştir. Örneğin, (Ö4), uygulama sürecine alışmadığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Video izleyip okula gitmek fikri çok tuhaf geldi. İlk haftalar karışık geldi dersler alışamadım sürece. Ortaokulda ve diğer derslerde böyle uygulama görmedik sonuçta. Eskisi gibi dersi işleyedik daha iyi olurdu.”*

Bir başka olumsuz görüş ise uygulamanın zorunlu olduğudur. Öğrencilerden biri (Ö3), uygulamanın zorunlu olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Sırf dersi geçmek için yani zorunlu olduğundan videoları izledim. Biliyorum ki eğer izlemesem notlarım düşük gelecek. Sınıfta kalmak istemiyorum.”*

Öğrencilerin TYS Modeli Kapsamında Kullanılan Videolara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilere uygulamada kullanılan videolara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci görüşlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temada toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin elde edilen temalar, alt temalar ve bunların frekansları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrencilerin TYS Modeli Kapsamında Kullanılan Videolara İlişkin Görüşleri

TYS Modeli Kapsamında Kullanılan Videolara İlişkin Görüşler	f
Olumlu Görüşler	28
Videolara erişimin kolay olması	7
Sesli ve görüntülü öğrenme imkanı sağlaması	6
Videoların açık ve anlaşılır olması	6
Videoların sürelerinin yeterli olması	5
Videoların tekrar izlenebilmesi	4
Olumsuz Görüşler	11
Süresinin uzun olması	5
Yüzeysel olması	3
Anlaşılır olmaması	3

Öğrencilerin videolara ilişkin olumlu görüşleri incelendiğinde öğrenciler uygulamada kullanılan videolara erişimin kolay olduğu (f=7), videoların sesli ve görüntülü öğrenme imkanı sağladığı (f=6), açık ve anlaşılır olduğu (f=6), video sürelerinin yeterli olduğu (f=5) ve tekrar izlenebilme imkanı verdiği (f=4) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Videolara ilişkin olumlu görüşlerden biri olan videolara erişimin kolay olduğu alt temasına ilişkin öğrencilerden biri şu görüşleri belirtmişlerdir: *“İlk hafta hocamız Edpuzzle ve Edmodo’ya nasıl girmemiz gerektiğini bize anlattı, herkese şifre verdi. İnternet olması yeterli oldu benim için. Kolayca erişim sağladım” (Ö5).*

Öğrencilerden biri (Ö6), videoların sesli ve görüntülü öğrenme imkanı sağladığını şu sözlerle açıklamıştır: *“Videolarda hocanın hem sesi var hem görüntüsü. Tahta önünde anlatıyor bazı videolarda. Bu beni sınıf ortamındaymış gibi hissettiriyor. Hocanın yavaş anlatımı ve sanki beni görüyormuş gibi dersi işlemesi daha ciddi olmamı sağladı.”*

Öğrencilerden bazıları videoların açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, (Ö8), *“Videolar çok açıktı ve anlaşılırdı. Videolarda yeteri kadar örnek vardı.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Bir diğer olumlu görüş ise video sürelerinin yeterli olduğudur. Konu hakkında öğrencilerden biri (Ö2), *“... 15. dakikadan sonra dersi anlamıyorum. Elimde olan bir şey değil bu. Videolar ortalama 12 dakika falan. Video süresi yeterli oldu benim için. Uzun olsaydı sıkılabılırdım.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğrencilerden bazıları videoların tekrar izlenebilir olduğu yönünde olumlu görüş ifade etmiştir. Örneğin (Ö5), görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Derste hocamızın sorduğu sorulara cevap veremediğim zamanlarda evde tekrar izledim videoyu. Tekrar izleyince nerede hata yaptığımı anladım. Bir kereden fazla videoları izleme fırsatının olması çok iyi oldu.”*

Buna karşın öğrencilerin bazıları videolara ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Olumsuz görüşler arasında video sürelerinin uzun olduğu (f=5), yüzeysel olduğu (f=3) ve anlaşılır olmadığı (f=3) yer almaktadır.

Olumsuz görüşlerden biri videoların süresinin uzun olduğu şeklindedir. Öğrencilerden biri (Ö4) bu konuda şu görüşleri dile getirmiştir: *"Videoların süresi uzundu bence. Yani bir süre sonra pek isteğim kalmadı izlemek için."*

Öğrencilerden bazıları videoların yüzeysel olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki görüşlerden biri şu şekildedir: *"... yüzeysel geçti hocamız bazı konuları. Daha detaylı anlatabilirdi aslında. Sonuçta derste de konu anlatımı olmayınca konuyu anlamam zor oldu"* (Ö4).

Son olarak videoların anlaşılır olmadığına yönelik öğrencilerden biri (Ö1), bu konuda şu görüşleri paylaşmıştır: *" Videolar anlaşılır değildi, çünkü hoca hızlı geçiyodu bazı konuları. Pek bir şey anlamıyordum. Daha yavaş anlatsa belki anlardım, videolar anlaşılır değildi bana göre."*

Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilere sınıf içi etkinliklere ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci görüşlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temada toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin elde edilen temalar, alt temalar ve bunların frekansları Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Sınıf İçi Etkinliklere İlişkin Görüşler	f
Olumlu Görüşler	36
Videoları pekiştirmesi	8
Öğrenme sürecini kolaylaştırması	7
Gereksiz gürültüyü önlemesi	6
Grup çalışması sağlaması	6
Tartışma ortamı sağlaması	5
Öğrenme isteğini artırması	4
Olumsuz Görüşler	11
Çok etkinlik olması	6
Anlaşılır olmaması	3
Cesaret kırıcı olması	2

Öğrencilerin etkinliklere ilişkin olumlu görüşleri incelendiğinde öğrenciler sınıf içi etkinliklerin videoları pekiştirdiği (f=8), öğrenme sürecini kolaylaştırdığı (f=7), gereksiz gürültüyü önlediği (f=6), grup çalışması sağladığı (f=6), tartışma ortamı oluşturduğu (f=5) ve öğrenme isteğini artırdığı (f=4) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bazıları sınıf içi etkinliklerin videoları pekiştirdiğini ifade etmiştir. Örneğin, öğrencilerden biri (Ö5), *" ... bir hafta videoyu izlemeden geldim o yüzden etkinlikten hiçbir şey*

anlamadım. O haftadan sonra videoyu düzenli izledim ve etkinliklerle öğrendiklerimi pekiştirdim.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin bazıları etkinliklerin öğrenme sürecini kolaylaştırdığına dikkat çekmiştir. Bu konudaki görüşlerden biri şu şekildedir: *“Diğer derslerden farklı olarak öğrenme sürecimiz daha kolay oldu sanki. Daha fazla derse katılıyoruz, yanlış yapsak hocamız kızmıyo. Derste sorularımızı soramasak da mesela Edpuzzle ya da Edmodo aracılığıyla sorabiliyoruz...”* (Ö8).

Etkinliklerle birlikte sınıftaki gereksiz gürültünün artık olmadığı yönünde görüş dile getirilmiştir. Örneğin, (Ö5), *“ ... artık eskisi kadar gereksiz gürültü olmadı, böylece öğretmen derste bizleri susturmakla vakit harcamadı...”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerden bazıları sınıf içi etkinliklerde grup çalışmalarının olmasını olumlu olarak değerlendirmiştir. Örneğin öğrencilerden biri (Ö2), *“Etkinlikleri yaparken grupla çalışma fırsatım oldu. Hem grupta herkesin görevi vardı hem de anlamadığımız yerleri birbirimize sorup öğrendik.”*

Sınıf içi etkinliklerin tartışma ortamı sağladığını dile getiren öğrencilerden biri (Ö6), *“ Mesela hocamız videoda vermiş olduğu örnek üzerinden dersin başında tartışma ortamı oluşturuyordu. İlk zamanlar İngilizce konuşmaktan çekinirdim yavaş yavaş alıştım ama. Yavaş konuşunca ya da yanlış yapınca hoca kızmıyor sonuçta. Rahatça fikirlerimi söyledim...”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Etkinlikler sayesinde öğrenme isteği oluştuğunu belirten öğrenci görüşlerinden biri şu şekildedir: *“... İngilizce dersine karşı öğrenme isteği oluştu bende. Bu istek en fazla Kahoot uygulamasından sonra oluştu”* (Ö6).

Buna karşın bazı öğrenciler sınıf içi etkinliklere ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Olumsuz görüşler arasında çok etkinlik olduğu (f=6), etkinliklerin anlaşılır olmadığı (f=3) ve cesaret kırıcı olduğu (f=2) yer almaktadır.

Öğrencilerden bazıları etkinliklerin çok olduğunu belirtmiştir. Örneğin (Ö1), *“Derste konuyla ilgili çok etkinlik yaptık. Diğer derslerde yapacaklarımız belli de İngilizce dersinde yapacak çok şey vardı. Test kağıtları, kısa videolar, Kahoot, rol oynadığımız etkinlikler, tartışmalar falan derken dersler yoğun geçti.”*

Etkinliklerin anlaşılır olmadığı yönünde görüş belirten öğrencilerden biri (Ö4), *“Hoca etkinlikler için bizi gruplara ayırdı, herkese görev verdi. Yani bazen bir anda oldu her şey, görevimi ya da ne yapmam gerektiğini anlamadım. Anlaşılır değildi etkinlikler.”* şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Sınıf içi etkinlik kapsamında dile getirilen bir başka olumsuz görüş ise etkinliklerin cesaret kırıcı olmasıdır. (Ö7), konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Kahoot uygulaması çok iyiydi yani çok eğlendik ama bir taraftan da birbirimizle yarışıyoruz. Mesela*

hiçbir yarışmayı kazanamadım, cesaret kırıcı bir etkinlik oldu hani grup olarak katılınca sorun yok ama bireysel olarak cesaretim kırıldı.”

Öğrencilerin TYS Modelinin İngilizce Dersini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilere modelin İngilizce öğrenme sürecini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci görüşlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temada toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin elde edilen temalar, alt temalar ve bunların frekansları Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğrencilerin TYS Modelinin İngilizce Dersini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Modelin İngilizce Dersini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşler	f
Olumlu Görüşler	20
Öğrenme kolaylığı sağlaması	6
Öğrenmeye katkıda bulunması	5
Başarı hissi oluşturması	5
Yapamama hissini yok etmesi	4
Olumsuz Görüşler	8
Ders işleme şekline alışamama	3
Derslerde yarışmacı bir ortam oluşturması	3
Ezbere Yönlendirmesi	2

Öğrencilerin olumlu görüşleri incelendiğinde öğrenciler uygulamanın İngilizce dersinde öğrenme kolaylığı sağladığını (f=6), öğrenmeye katkıda bulunduğunu (f=5), başarı hissi oluşturduğunu (f=5) ve yapamama hissini yok ettiğini (f=4) belirtmişlerdir.

Öğrencilerden bazıları uygulamanın İngilizce dersinde öğrenme kolaylığı sağladığını ifade etmiştir. Bu konuda öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “ *Önceki dönem sadece test ve boşluk doldurma alıştırmaları yaptık ama bu dönem dinledik, izledik, tartışmalar yaptık, yarıştık. Öğrenme kolaylığı sağladı bütün bunlar*” (Ö6).

Bazı öğrenciler uygulamanın İngilizce dersini öğrenmeye katkıda bulunmasına dikkat çekmiştir. Örneğin, (Ö8), “*İngilizceyi ilk kez bu kadar farklı yollarla öğrendim. Dersi öğrenmeme katkıda bulundu bütün yaptıklarımız ...*”

Bir başka olumlu görüş olarak uygulamanın başarı hissi oluşturduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerden biri (Ö5), uygulamanın İngilizce dersinde başarı hissi oluşturduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “ *... ilk dönemde hoca derste konuyu anlatır sonra ödev verirdi. Diğer derste başka bir konuya geçip tekrar etmezdik, ben de hemen unutturdum konuyu. Şimdi tekrar ediyoruz. Bu bende başarı hissi oluşturdu yani yapabiliyim aslında dedim.*”

Son olarak bazı öğrenciler uygulamayla birlikte yapamama (başaramama) hissinden kurtulduklarını belirtmiştir. Örneğin, öğrencilerden biri (Ö2), bu konuda şu görüşleri dile getirmiştir: *“Bu dönem drama etkinliklerine katıldım, farklı roller verdi hocamız. Hocamın yardımıyla konuşmalarımı hazırladım çok heyecanlandım konuşurken. Hani önceden oluşmuş olan yapamama hissim yok artık diyebilirim.”*

Buna karşın öğrencilerin bazıları uygulamanın İngilizce dersine olan etkisine ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Olumsuz görüşler arasında ders işleme şekline alışamama (f=3), modelin yarışmacı bir ortam oluşturması (f=3) ve ezbere yönlendirmesi (f=2) yer almaktadır.

Öğrencilerden bazıları uygulamayla birlikte ders işleme şekline alışamadıklarını söylemiştir. Örneğin (Ö7), bu konuda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Önceden İngilizce derslerinde hoca gelir dersi anlatır sonra ödev verirdi. Yararlı değildi de alışmıştım işte. Ama bu dönem önce videolar sonra derste yapılanlar. Ders işleme şekline bir türlü alışamadım.”*

Olumsuz görüş olarak uygulamanın derste yarışmacı bir ortam oluşturduğuna değinilmiştir. Örneğin öğrencilerden biri (Ö3), konuyla ilgili şu görüşleri paylaşmıştır: *“ ... kahoot uygulaması çok faydalı ama genelde yarışma şeklinde oldu. Bunun dışında soru-cevap etkinliğinde bile yarışmacı bir ortam vardı sanki. Sınıfta rahat hissedemedim hiç.”*

Bir başka olumsuz görüş olarak uygulamanın ezbere yönlendirdiği ifade edilmiştir. Öğrencilerden biri (Ö6), *“ ... örneğin Edpuzzle ve Edmodaki soruları ve sınıfta verilen testleri cevaplarırken yüksek not almak istedim. Ezberleyip en iyisini yapmaya çabaladım. Yaptığım doğru mu bilmiyorum tabi. Bu yöntem beni ezbere yönlendirdi.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Öğrencilerin TYS Modelinin Derse Katılımı Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilere modelin derse katılımı nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin elde edilen temalar, alt temalar ve bunların frekansları Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Öğrencilerin TYS Modelinin Derse Katılımı Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

TYS Modelinin Derse Katılımı Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşler	f
Görüşler	8
Katılımı artırması	4
Katılımı etkilememesi	2
Katılımı azaltması	2

Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler uygulamanın derse katılımı artırdığını (f=4), katılımı etkilemediğini (f= 2) ve katılımı azalttığını (f=2) belirtmişlerdir.

Öğrencilerden dördü uygulamayla birlikte derse katılım düzeylerinin arttığını, daha etkin biçimde sürece katıldıklarını dile getirmiştir. Bu konudaki görüşlerden biri şu şekildedir: “... derste konuyu çalışarak gelmem derse katılımımı arttırdı. Etkinliklere katılım seviyem arttıkça dersi daha da çok sevdim ...” (Ö6).

Uygulamanın derse katılımı etkilemediğine ilişkin öğrencilerden biri (Ö5), görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir: “... en baştan beri İngilizceyi seviyorum zaten. Notlarım hep yüksek geldi şimdiye kadar. Hoca dersi tahtada anlattığında derse katılıyordum, şimdi de katılıyorum. Katılımımı etkilemedi açık konuşmak gerekirse.”

Son olarak öğrencilerden ikisi uygulamanın derse katılımı azalttığını söylemiştir. Örneğin (Ö7), görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Önceki dönemde derse daha çok katılırdım bu dönem katılım seviyem düştü sanki. Yani diğer hocalar klasik tarzda dersleri işledi, böyle alışmıştım. Yüz yüze yapılan eğitim daha iyi bence.”

Öğrencilerin TYS Modelinin Sınıf Yaşamını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilere modelin sınıf yaşamını nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda elde edilen temalar, alt temalar ve bunların frekansları Tablo 4.25’te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğrencilerin TYS Modelinin Sınıf Yaşamını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

TYS Modelinin Sınıf Yaşamını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşler	f
Olumlu Görüşler	21
Arkadaşlarına daha yakın hissettirmesi	6
Öğretmene daha yakın hissettirmesi	6
İyi hissettirmesi	5
Diğer arkadaşlarıyla eşit hissettirmesi	4

Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin konuyla ilgili olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin olumlu görüşleri incelendiğinde uygulamayla birlikte öğrencilerin arkadaşlarına daha yakın hissettikleri (f=6), öğretmene daha yakın hissettikleri (f=6), iyi hissettikleri (f=5) ve diğer arkadaşlarıyla eşit hissettikleri (f=4) görüşleri elde edilmiştir.

Öğrencilerden bazıları uygulamayla birlikte arkadaşlarına daha yakın hissettiklerini ifade etmiştir. Bu konudaki öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: “...grup çalışmalarında arkadaşlarımla daha yakın ilişkiler kurdum. Kendimi onlara daha yakın hissettim, sorular sordum. Yani nasıl desem daha öncesinde derslerde bu kadar yakın değildik” (Ö8).

Uygulamayla birlikte öğretmene daha yakın hissettiklerini dile getiren öğrencilerden biri (Ö5), görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “... hocamız dönem başından beri her konuda

benimle ilgilendi. Bazen internet sorunun olunca ya da derste ki alıştırmalarda hemen yardımcı oldu. Hocama karşı artık yakın hissediyorum kendimi, eskisi gibi çekingen değilim ...”.

Öğrencilerden bazıları uygulama süreci boyunca sınıfta kendilerini iyi hissettiklerini söylemiştir. Örneğin (Ö2), görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Açık söyleyeyim kendimi çok iyi hissettim her derste. Mesela sorum olunca sınıfta veya Edpuzzle’da hemen hocaya sordum başka konularda arkadaşlarım bana yardımcı oldu. 10. sınıfta da uygulansa harika olur.”

Son olarak sınıf içi etkinlikler sayesinde diğer arkadaşlarla eşit olduğunu hissetme görüşü şu şekilde ifade edilmiştir: “Bazı hocalar bir ya da iki öğrenciye bakıp dersi anlatıyor sanki sınıfta sadece onlar var gibi bir durum var. Ama İngilizcede hoca tek tek hepimizle ilgilendi. Şöyle diyeyim ki kendimi diğer arkadaşlarımla eşit hissettim, özellikle çalışkan olanlarla...”(Ö4).

Öğrencilerin TYS Modeli İle İlgili Önerileri

Bu bölümde öğrencilere modele ilişkin önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Veriler doğrultusunda elde edilen temalar, alt temalar ve bunların frekansları Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğrencilerin TYS Modeli İle İlgili Önerileri

TYS Modeli İle İlgili Öneriler	f
Öneriler	20
Diğer derslerde de uygulanması	6
Daha küçük sınıflarda uygulanması	5
Her dönem uygulanması	5
Videoların daha kısa olması	4

Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenciler uygulamanın diğer derslerde de uygulanması (f=6), daha küçük sınıflarda uygulanması (f=5), her dönem uygulanması (f=5) ve videoların daha kısa olması (f=4) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrenciler uygulamanın diğer derslerde de uygulanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden biri şu şekildedir: “Kesinlikle diğer derslerde uygulansın mesela Matematik gibi sayısal derslerde uygulansın. Videoları önceden izleriz konuları daha iyi anlarız” (Ö6).

Uygulamanın daha küçük sınıflarda uygulanması gerektiğine yönelik öneride bulunan öğrencilerden biri (Ö4), bu önerisini şu şekilde belirtmiştir: “ ... sınıf mevcudu 25 kişi, kalabalık yani. Bence bu uygulama daha küçük sınıflarda gerçekleşmeli. Hem hoca bizimle daha fazla ilgilenir.”

Öğrencilerden beşi uygulamanın her dönem olması gerektiği şeklinde öneri sunmuştur. Örneğin, öğrencilerden biri (Ö2), şu şekilde görüşlerini dile getirmiştir: “Şu an dokuzuncu

sınıftayız. Konular diğer yıllarda daha detaylı olacak yani zor olacak. Her dönem yani lise bitene kadar hocamız dersi böyle işlese iyi olur.”

Son olarak öğrencilerden dördü uygulamada kullanılan videoların daha kısa olması yönünde öneride bulunmuştur. Örneğin (Ö3), “ ... videolar daha kısa olsaydı daha iyi olabilirdi. Fazla örnek verilmeden sadece konu anlatımı yapılırsa hem daha kısa olur videolar hem de konuyu daha iyi anlayabiliriz.”



5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini açıklamak için elde edilen bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular alanyazınla ilişkilendirilerek araştırma soruları bağlamında sunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırma kapsamında TYS modeliyle öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programına göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında derse katılım puanları açısından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel uygulama sonucunda elde edilen sonuç puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin derse katılım puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu farklılıklar “bilişsel katılım” ve “duyuşsal katılım” alt boyutlarında görülmüştür. Buna karşın “derse katılmama”, “davranışsal katılım-uyum/itaat” ve “davranışsal katılım-çaba gösterme” alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Elde edilen bulgular, modelin uygulanmasıyla birlikte deney grubundaki öğrencilerin derse katılım düzeyinin arttığını, dolayısıyla modelin derse katılım açısından önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğrenciler bilişsel katılım alt boyutunda yüksek puan almışlardır. Bilişsel katılım; öğrencilerin öğrenme için daha fazla çaba göstermelerini (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Fredricks vd., 2004); dikkatli ve kararlı olma durumlarını (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008) ve bilişsel öğrenme ve öz düzenleme stratejilerini kullanmalarını (Reeve, 2012) içermektedir. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin bilişsel katılım alt boyutunda yüksek puan almaları, bu öğrencilerin uygulama sürecinde zihinsel ve psikolojik bir çaba gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Kuh (2009), derse katılımın öğrenme sürecinde yüksek düzeyde çaba gerektirdiğini belirtmiştir. Bu noktada öğrenme sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu konuda Reeve (2013), öğrencilerin bilişsel katılımlarının öğretmenin tutum ve eylemlerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda Barr (2014), öğrencilere sınıfta soru sorabilme fırsatı verilmesinin, öğrencilerin bilişsel olarak derse katılım gösterebilmelerini sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde Patrick ve Yoon (2004) ve Theobald (2006), öğretmenlerin derse katılım açısından önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Dixon (2010), modelin öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin sağlanmasında da etkili olduğunu belirtmektedir.

Harris (2011), bilişsel katılımın içsel motivasyon, öz düzenleme ve tam öğrenme ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Steen-Utheim ve Foldnes (2018) ise biliş kavramının

derinlemesine öğrenme ve öz düzenleme ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Manwaring (2017), bilişsel katılımın öz düzenleme kavramıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve öz düzenlemeli öğrenme sürecinde yer alan eylemlerin bilişsel katılım sürecinde de kullanıldığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda bilişsel katılımın, öğrenme öğretme sürecinin etkililiği açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Modelin uygulanmasıyla birlikte bilişsel katılım düzeyinin artması uygulama sürecinin etkili bir şekilde yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin duyuşsal katılım alt boyutunda aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla TYS modeli uygulamasının öğrencilerin duyuşsal açıdan derse katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Duyuşsal katılım, öğrencilerin derse ilgi ve heyecan duyması ve desten keyif alması gibi olumlu duyguları ifade etmektedir (Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2012; Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009). Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre derse karşı daha fazla ilgili oldukları, dersten daha fazla keyif aldıkları, kendilerini okula daha fazla ait hissettikleri ve etkinlikler yoluyla yeni öğrenme yolları keşfetmekten memnun oldukları söylenebilir. Taylor ve Statler (2014), öğrencilerin öğrenme düzeylerinin öğrenme sürecine olan duygusal bağlılıkları ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Jones (2012) ise öğrencilerin duyuşsal katılımının birbirlerine karşı sorumluluk duygusunu artıracığını ve bu durumda kendilerine verilen görevleri yerine getirmek için onları motive edeceğini ifade etmiştir. Duyuşsal katılım öğrenme süreci açısından birçok olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Wang, Bergin ve Bergin (2014), duyuşsal katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin derse karşı ilgi, dersten keyif alma ve sınıfa ait hissetme gibi olumlu duygulara sahip olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca duyuşsal katılım düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı görülmektedir (Adıyaman, 2008; Fredricks vd., 2004; Furrer ve Skinner, 2003; Ruthig vd., 2008). Bir başka ifadeyle duyuşsal katılım olumlu akademik sonuçlarla ilişkilendirilebilir. Bu doğrultuda sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin duyuşsal katılım düzeylerini artıracak etkinliklerin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenme süreçlerine katılmaları için öğrencileri motive etmesi, uygun içsel ve dışsal uyarıcıları kullanarak öğrencilere fırsatlar sunması önemlidir (Taşgın ve Tunç, 2018). Öğrencinin öğrenme sürecine katılması ihtiyaçlarının karşılanmasına, öğrenme sürecinin onu başarıya götürmesine ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine bağlıdır (Aykaç, 2014).

Deney ve kontrol gruplarının “derse katılmama”, “davranışsal katılım-uyum/itaat” ve “davranışsal katılım-çaba gösterme” alt boyutlarında verdikleri cevaplar incelendiğinde iki grup arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda her iki grupta yer alan öğrencilerin derse katılım düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Davranışsal katılım, öğrencilerin gösterdikleri çaba ve derse aktif bir şekilde devam etme değişkenleriyle doğrudan ilişkilidir. Böylece davranışsal katılımın öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğu ifade

edilmektedir (Fredricks vd., 2016). Kahu (2013), öğrencilerin başarı ve memnuniyeti, ödevleri zamanında yapmaları, öğrenme sürecine akademik ve sosyal açıdan uyum sağlamaları gibi etmenlerin öğrenci davranışlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada öğrenme ortamının desteklenmesiyle davranışsal katılım etkin öğrenmeye imkan sağlayacaktır (Jamaludin ve Osman, 2014). Yapılan bu çalışmada her ne kadar davranışsal katılım açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiş olsa da öğrenme ortamında bu boyutun ihmal edilmemesi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal katılımları yanında davranışsal açıdan da derslere katılımlarının sağlanması gerekmektedir.

Alanyazında TYS modelinin öğrencilerin derse katılım düzeylerine olumlu yönde etkilediğini belirten birçok çalışma vardır (Avery ve Huggan, 2018; Bormann, 2014; Chen vd. 2014; Cronhjort, Filipsson ve Weurlander, 2017; Donovan ve Lee, 2015; Eichler ve Peeples, 2016; Enfield, 2013; Gilboy, vd., 2015; Gross, vd., 2015; Hung, 2015; McLaughlin vd., 2014; Mok, 2014; Rotellar ve Cain, 2016; Smallhorn, 2017; Vaughan, 2014; Wihnan, 2015). Bu çalışmalar dışında Clark (2013) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul matematik dersi kapsamında TYS modelinin uygulandığı sınıf ile geleneksel öğretim yöntemine göre eğitim verilen sınıf, derse katılım düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada modelin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin derse katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Jamaludin ve Osman (2014) tarafından yapılan çalışmada TYS modelinin uygulandığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel katılımlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Lee ve Wallace (2018) tarafından yapılan çalışmada ise TYS modelinin etkisinin incelendiği değişkenlerden birisi derse katılımıdır. Elde edilen veriler TYS modelinin uygulandığı sınıfın derse katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Steen-Utheim ve Foldnes (2018) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretim düzeyinde verilen matematik dersinde güz döneminde TYS modeli bahar döneminde ise mevcut eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda TYS modelinin uygulandığı dönemde öğrencilerin derse katılım düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Subramaniam ve Muniandy (2017) tarafından Bilgisayar Bilimi dersi kapsamında lise öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrenciler TYS modeli uygulamaları için deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır. Elde edilen veriler deney grubundaki öğrencilerin derse katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Danker (2015) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında TYS modeliyle öğrencilerin derse katılım düzeylerinin yükseldiği, öğretmenin öğrencilerle birebir ilgilenmesi neticesinde öğrencilerin bireysel öğrenme fırsatı yakaladıkları ve keşfedici bir öğrenme ortamıyla birlikte merak duygularının ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Deslauriers (2011) ise çalışmasında mevcut öğretim programıyla kıyaslandığında TYS modelinin fizik bölümü lisans öğrencilerinin derse katılım düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve

davranışsal katılım göstermelerinin akademik ilerlemelerine katkıda bulunduğunu ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşmasını sağladığını göstermektedir (Reeve, 2013).

Derse katılım, öğrenme öğretme süreci açısından birçok olumlu etkisi olan bir kavramdır. Alanyazında derse katılımın akademik başarıyı (Fredricks, 2011; Gürer, 2013); öğrencilerin motivasyon düzeylerini (Richardson ve Newby, 2006); kendilerine olan güvenlerini (Clark, 2013); bakış açılarını ve deneyimlerini (Reschly ve Christenson, 2006) olumlu yönde etkilediği; öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkileri geliştirdiği (Menteş, 2011) görülmektedir. Ayrıca Pintrich ve De Groot (1990) derse katılımın öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını ve öğrenme ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerle karşı daha dirençli ve kararlı bir tutum gösterebilmelerini sağladığını belirtmektedir. Derse katılım, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmakta (Coates, 2005) ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır (Krause, 2005). Bununla birlikte öğrenme ortamlarının derse katılım üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir (Adıyaman, 2008; Çevik, 2008; Sarıtepeci, 2012). Derse katılım, öğrencilerin yapılan etkinliklerde daha fazla yer almalarını sağlamakta (Luszczynska, 2006) ve derse yönelik memnuniyet düzeylerini artırmaktadır (Duvall, 2011). Öte yandan sınıf içi etkinliklerde öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi ve öğrencilerin daha özerk hale getirilmesi, derse katılım düzeylerini ve gösterecekleri çabayı artırmaktadır (Deci vd., 1991; Deci ve Ryan 2004). Bu açıdan TYS modelinin öğrencilere daha fazla sorumluluk vermesiyle öğrencilerin derse katılım düzeylerinin artabileceği söylenebilir. Bu durum modelin öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin derse katılım düzeylerini artıracak etkinliklere yer vermeleri ve öğrenme ortamında gerekli düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme sürecinde desteklenmesi sağlanabilir. Nitekim etkin katılımın gerçekleşmesi öğrencilerin aktif olarak akademik etkinliklere (Güneri, 2013) ve öğrenme sürecine (Christenson vd., 2012) katılmaları ile gerçekleşmektedir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırma kapsamında TYS modeli ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programına göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı puanları açısından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel uygulama sonucunda elde edilen sonuç puanlarına bakıldığında deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulgu, TYS modeli ile öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. TYS modelinde öğrencilerin daha başarılı olmaları modelin; bireysel öğrenmeyi desteklemesi,

derslere daha fazla katılım fırsatı sunması, sınıf içerisinde grup çalışmaları yoluyla işbirlikli öğrenme imkanı sağlaması, öğrencilerin öğretmenlerle daha fazla etkileşim içinde olmaları neticesinde öğrenemedikleri noktalarla ilgili anında dönüt alma imkanına sahip olmaları gibi etmenlerden kaynaklanmış olabilir.

Alanyazın incelendiğinde TYS modeli ile ilgili çeşitli disiplinlerde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda (Al-Harbi ve Alshumaimeri 2016; ALRowais, 2014; Aydın, 2016; Baepler, Walker ve Driessen, 2014; Balıkçı, 2015; Bormann, 2014; Danker 2015, Gençler, 2015; Hwang ve Lai, 2017; Mason, Shuman ve Cook 2013; Mattis, 2015; McGivney-Burelle ve Xue, 2013; Murphy, Chang ve Suaray, 2016; Pierce ve Fox, 2012; Prashar,2015; Sağlam, 2016; Sırakaya, 2015; Street, vd., 2015; Touchton, 2015; Tune, Sturek ve Basile, 2013) TYS modelinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin akademik başarı puanlarının arttığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca Gilboy vd., (2015), Missildine vd., (2013) ve Van Sickle (2016) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin TYS modeline ilişkin olumsuz algılara sahip oldukları, ancak modelin ders başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte bu çalışmada elde edildiği gibi TYS modelinin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini artırdığı bulgusu ile örtüşen çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir (Ahmed, 2016b; Alzaytuniya, 2016; Farah, 2014; Lee ve Wallace, 2018; Sağlam, 2016). Örneğin, Hung (2015) TYS modelinin uygulandığı sınıfta üniversite öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı puanlarının modelin uygulanmadığı öğrencilerin başarı puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Boyraz (2014) ve İyitoğlu (2018) İngilizce dersi kapsamında yürüttükleri çalışmalarda TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının modelin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çalışkan (2016), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretimdeki öğrencilerin TYS modelinden nasıl etkilendiğini araştırdığı çalışmasında modelin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016) tarafından yapılan çalışmada ise TYS modelinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil bilgisi performansları, derse karşı algı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda modelin, deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi performanslarını olumlu etkilediği ve öğrencilerin modele karşı olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde İngilizce dersinde olduğu gibi TYS modelinin farklı disiplinlerde öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırdığı görülmektedir. Örneğin, Zappe vd. (2009) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, TYS modelinin uygulandığı mühendislik bölümünde öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Turan (2015), okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmayı Bilgisayar II dersi kapsamında yürütmüştür. Araştırma sonucunda modelin uygulandığı öğrencilerin

akademik başarılarının mevcut programa göre öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Quint (2015) üniversite düzeyinde Schwankl (2013) ve Wiginton (2013) ise lise düzeyinde yürüttükleri çalışmalarda TYS modelinin uygulandığı öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarının mevcut programa göre öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Chao, Chen ve Chuang (2015) tarafından yapılan çalışmada lise düzeyinde fen eğitimi dersi öğretim programı TYS modeline göre tasarlanarak modelin başarıya etkisi incelenmiştir. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yestrebsky (2015), üniversite birinci sınıfta Kimya dersi kapsamında TYS modeliyle eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucunu elde etmiştir. Love vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada Lineer Cebir dersi kapsamında TYS modelinin uygulandığı öğrencilerin başarı testindeki performanslarının geleneksel yöntemle ders alan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kong (2014), ortaokul düzeyinde yaptığı bir çalışmada TYS modeli kapsamında tasarlanan dijital sınıflarda öğrencilerin akademik başarılarının artmasının yanında bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Day ve Foley (2006) ise insan-bilgisayar etkileşimi dersi kapsamında geleneksel yöntemle öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının TYS modelinin uygulandığı öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Buna karşın alanyazında modelin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olmadığı yönünde sonuçların elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Zack vd. (2015) üniversite düzeyinde matematik dersi kapsamında; Saunders (2014), Overmyer (2014), Vang (2017) ve Ziegelmeier ve Topaz (2015) lise düzeyinde matematik dersi kapsamında; Martin (2015) ve Clark (2013) ise ortaokul düzeyinde matematik dersi kapsamında TYS modelini uygulamışlar ve TYS modelinin geleneksel yöntemle göre akademik başarı üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Findlay-Thompson ve Mombourquette (2014) üniversitede İşletme dersi kapsamında üç grup oluşturarak gruplardan birinde TYS modelini uygulamıştır. Araştırma sonucunda mevcut programa ve TYS yöntemine göre öğrenim gören öğrencilerin dönem sonu başarı testi sonuçlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Johnson ve Renner (2012) tarafından bir lisede yapılan çalışmada Bilgisayar Uygulamaları dersini TYS modeliyle alan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin mevcut programın uygulandığı öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Butzler (2014) çalışmasında yapılandırmacı öğrenme teorisini araştırmak için deney ve kontrol grupları oluşturarak ters yüz ve geleneksel öğrenme ortamlarını karşılaştırmıştır. Uygulama sonucunda her iki öğrenme ortamı arasında akademik başarı açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Davies vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada geleneksel, ters yüz ve simülasyon tabanlı üç farklı sınıf ortamına katılan öğrencilerin başarı ve motivasyonları arasındaki farklılıklar

incelenmiştir. Çalışma sonucunda bu sınıflarda ders alan öğrencilerin akademik başarı puanlarında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Buna karşın öğrenciler modelin etkili olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Yavuz (2016) ise çalışma grubunu lise öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Fraga ve Harmon (2014) tarafından yapılan çalışmada TYS modelinin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki çalışmaların farklı sonuçlar doğurması planlama ve uygulama sürecindeki farklılıklar, çalışma grubu, kullanılan materyaller, öğrenme ortamı, sınıf içi etkinlikler gibi faktörlerden kaynaklanmış olabilir. Bu doğrultuda modelin etkili olabilmesi için derslerin iyi planlanmasının, öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının, öğrenme ortamında uygun materyal ve etkinliklerle uygulamanın gerçekleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışma kapsamında modelin uygulama sürecinde Edpuzzle ve Edmodo platformları kullanılmıştır. Bu eğitsel araçların, dersin etkileşimli işlenmesini sağladığı, öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan görüşmelerde öğrenciler videolara erişimin kolay olduğu, videoların açık ve anlaşılır olduğu, sesli ve görüntülü öğrenme imkanı sağladığı şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular doğrultusunda öğrencilerin; modelin kalıcı öğrenmeyi sağladığı, eğlenceli olduğu, sınıf içi etkileşimi artırdığı, pekiştirme imkanı sağladığı, çalışma disiplini kazandırdığı, öğrenme isteği oluşturduğu, öğrenme kolaylığı sağladığı şeklinde görüş bildirmeleri başarının nedenleri arasında gösterilebilir. Öğrencilerin modele ilişkin görüşlerinin olumlu olması akademik başarı düzeylerinin artmasını sağlamış olabilir. Bu noktada Awang vd. (2013) ve Ferreira ve Santoso (2008) öğrencinin derse yönelik algısının başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Nitekim, Camiel vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin TYS modeline ilişkin olumlu algılara sahip olmasının akademik başarılarının artmasını sağladığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin modele karşı algıları zaman içinde değişmiş olabilir. Bu doğrultuda Butt (2014) tarafından yapılan çalışmada, uygulama sonunda öğrencilerin modele yönelik algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hanson (2016), yaptığı çalışmada öğrencilerin modelin faydalarını öğrendikçe, olumlu algılara sahip olduklarını belirterek, öğrencilerin karşılaştıkları bu yeni öğretim yöntemine uyum sağlamaları için onlara zamana vermenin ve öğretmen tarafından öğrencilere modelin potansiyel faydalarının anlatılmasının önemi üzerinde durmuştur.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Araştırma kapsamında TYS modeli ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programına göre öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında sınıf yaşamı algısı düzeyleri açısından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel uygulama sonucunda elde edilen sonuç puanlarına bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin sınıf yaşamı algısı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu farklılıklar “sınıf ortamının hissettirdikleri” ve “sınıfta öğretmenin hissettirdikleri” alt boyutlarında görülmüştür. Buna karşın “sınıfta arkadaşların hissettirdikleri” alt boyutunda herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Çalışmada sınıf ortamının hissettirdikleri alt boyutu açısından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sonuç puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubunda yer alan öğrenciler lehine olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu deney grubunda yer alan öğrencilerin sınıf ortamından kaynaklı hislerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu durumda TYS modeli uygulamasının öğrencilerin sınıfa ilişkin hislerini olumlu etkilediği söylenebilir. TYS modelinin uygulandığı deney grubunda etkileşime dayalı, bireysel ve grupla öğrenmeye yönelik etkinliklerin yapıldığı, öğrencilere daha fazla sorumluluk verildiği, öğrenci görüşlerinin dikkate alındığı, öğrencilerin daha fazla aktif olduğu, akademik ve sosyal açıdan desteklendiği bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Böyle bir öğrenme ortamı öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin hislerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrenciler sınıf ortamında kendilerini iyi ve diğer arkadaşlarıyla eşit hissettiklerini belirtmişlerdir.

Okullar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve davranışsal öğrenme süreçlerini etkileyen dinamik öğrenme ortamlarıdır. Ayrıca, okuldaki öğrenme ortamı öğrencilerin ilerideki eğitim yaşamları açısından bir temel oluşturmaktadır. Bundan dolayı kaliteli bir okul deneyimi öğrencilerin uzun vadeli öğrenme kazanımları edinebilmelerine katkı sağlamaktadır (Freiberg, 1999). Bununla birlikte sınıfın sosyal ortamı öğrenci motivasyonu ve katılımı açısından belirleyici bir role sahiptir. Öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri bir sınıf ortamı başarıyı artırmaktadır (Ryan ve Patrick, 2001). Bu bağlamda sınıf ortamı sadece öğretimin gerçekleştiği bir ortam olmasının yanında sosyal ilişkilerin gelişmesini ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan gelişim göstermelerini destekleyen dinamik bir yapıyı işaret etmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin görüşleri oldukça önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme ortamını pozitif ve destekleyici olarak görmeleri durumunda öğrenciler daha iyi öğrenmektedir. Böyle bir ortam öğrencileri cesaretlendirmektedir. Ayrıca

olumlu bir sınıf ortamında öğrencilere öğrenme fırsatları sunulurken sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmaktadır (Young, 2014). Turner vd. (2002) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınıf ortamını eğlenceli, kişisel ve sosyal destek sağlayan bir yer olarak algılamaları durumunda öğrencilerin kendilerine verilen akademik görevlerden daha az kaçındıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Talton ve Simpson (1987) ise çalışmalarında öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin tutumları ile derse yönelik tutum, ders başarısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu bilgiler ışığında sınıf ortamının öğrenme süreci açısından önemli bir değişken olduğu; öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin görüşlerinin ve hislerinin ise öğrenmeyi etkilediği sonucu elde edilebilir. Bundan dolayı öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin hislerinin olumlu olması, öğrencilerin gösterdikleri çabayı olumlu etkileyerek istenilen öğrenme çıktılarının elde edilebilmesine olanak sağlayabilir.

Yapılan çalışmada sınıfta arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda deney ve kontrol grubu öğrencileri açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınıf arkadaşlarından kaynaklı hislerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda yer alan maddeler ele alındığında öğrenciler arasında yardımlaşma, karşılıklı fikir alışverişi yapılması, etkili iletişim ve saygılı ilişkiler kurulması konularında her iki grup arasında fark olmadığı görülmüştür. Bu durum uygulama sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin farklı öğrenme süreçleri içerisinde yer alsalar da aynı okulda ve benzer öğrenme ortamlarında yer almalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, ders dışı süreçlerde öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri de aynı şekilde devam etmiş olabilir. Dolayısıyla, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olmaması belirtilen bu nedenlerle ilişkilendirilebilir.

Öğrenciler arasındaki ilişkiler öğrenmeyi etkileyen önemli bir değişkendir. Sınıfta öğrenciler arasındaki etkileşim öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan gelişmelerini sağlamaktadır (Xanthacou, Babalis ve Stavrou, 2013). Öğrenciler sınıftaki zamanın çoğunu arkadaşları ile geçirmektedir. Bundan dolayı sınıfta öğrenciler arasında dinamik ilişkiler mevcuttur. Bu ilişkiler doğrultusunda öğrenciler davranışlarını şekillendirmektedir (Molloy, Gest ve Ruilson, 2011). Öğrencilerin arkadaşları tarafından desteklendikleri algısı, kaygıları azaltıp öğrencilerin özgüvenlerini ve derse katılım düzeylerini artırmaktadır (Patrick vd., 2007). Bu bağlamda öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan daha başarılı olmalarını, kendilerine daha fazla güven duymalarını ve derse katılım düzeylerinin artmasını sağlayabilir. Belirtilen bu unsurlar ise eğitimde istenilen özellikler arasında yer almaktadır. Bundan dolayı sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki etkileşimin artırılmasının ve öğrenme ortamının bu etkileşime olanak sağlayacak şekilde tasarlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutunda ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın deney grubunda yer alan öğrenciler lehine olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenden kaynaklı hislerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu durumda TYS modeli uygulaması ile öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin görüşlerinde olumlu bir değişiklik olduğu; bu uygulamanın öğrencilerin öğretmenlerinden kaynaklı hislerini olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenin hissettirdikleri alt boyutunda yer alan maddeler ele alındığında modelin uygulanmasıyla birlikte saygı, güven, ilgi, etkili iletişim, akademik ve duygusal destek gibi konularda öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin algılarının olumlu olarak değiştiği görülmüştür. Model kapsamında öğretmenin öğrencilerle olan olumlu etkileşimi, motivasyon ve katılım düzeylerini artıracak etkinlikler yapması, öğrencilerin öğrenme becerilerini dikkate alarak farklı yöntem ve teknikler kullanması, bireysel farklılıklara önem vermesi, işbirlikli öğrenmeyi teşvik etmesi, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması ve öğrencileri desteklemesi öğrencilerin öğretmen kaynaklı hislerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin çoğu kendilerini öğretmene daha yakın hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Günümüzde öğretmenlerden beklenen roller değişmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilere destek sağlayan ve onları anlayan özelliklerde olmaları gerekmektedir. Cristian ve Denisa (2014), günümüzde öğretmenlerin mesleki ve alan bilgilerinin yanı sıra empati, tolerans, işbirliği gibi sosyal becerilere de sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmakla birlikte öğrencilerin davranışlarını, öğrenme düzeylerini ve sınıf içi etkileşimi doğrudan etkilemektedir (Hendrickx vd., 2016; Ryan ve Patrick, 2001).

Öğretmen desteği, öğretmenin öğrencileri ne derece önemseydiği ve gerektiğinde onlara ne derece yardım ettiği gibi konularla ilgili öğrencilerin algılarını ifade etmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından duygusal destek gördüklerinde derse daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir (Patrick vd., 2007; Wentzel, 1994). Bununla birlikte sınıf ortamında öğretmenin destekleyici olması, öğrencilere saygı göstermesi ve öğrencilerle etkileşim düzeyinin yüksek olması durumunda öğrencilerin derslere daha fazla katılım gösterecekleri ifade edilmektedir (Ryan ve Patrick, 2001). Babalis (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin öğretmenleri tarafından kişisel destek görmeleri durumunda sınıfta işbirlikli öğrenme düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen desteği öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır (Akey, 2006; Fredricks, 2011; Furrer ve Skinner, 2003; Goodenow, 1993; Trickett ve Moos, 1974). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerine destek olmaları, onlara saygı göstermeleri ve onlarla

daha fazla etkileşim içinde olmaları neticesinde öğrencilerin derse katılım ve akademik başarı düzeylerinin artabileceği söylenebilir. Nitekim yapılan çalışma sonucunda elde edilen nicel verilerle öğrencilerin derse katılım ve akademik başarı düzeylerinin arttığı; nitel verilerle ise öğrencilerin öğretmenlerine daha yakın hissettikleri sonuçları elde edilmiştir.

Sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki öğrenme sürecinde oldukça önemli bir faktördür. Natvig, Albrektsen ve Qvarnstron (2003), öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine destek oldukları sınıf ortamlarında sınıf içi etkileşimin, tartışma etkinliklerinin ve grup çalışmalarının daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Koul ve Fisher, 2005). Ayrıca sıcak ve güvenilir ilişkiler sınıfta mutlu ve huzurlu bir ortam oluşmasını sağlarken, aksi durumda öğrencilerin kendilerini rahat hissetmedikleri ve öğretmen merkezli sınıf ortamından rahatsız oldukları bir öğrenme ortamı oluşabilir. Bu durum ise öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Pigultong, 2018). Olumlu bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme düzeylerini (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001) ve akademik başarılarını artırmaktadır (Marshall, 2004). Bu bilgiler doğrultusunda sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin öğrencilerin akademik başarılarını, derse katılım düzeylerini, davranışlarını, duygusal durumlarını ve sınıf içi etkileşimi etkilediği görülmektedir. Nitekim Moore (1989), teknoloji temelli öğrenmelerde başarı için öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemini vurgulamıştır.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla deney grubundaki öğrencilerin TYS modeline ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda detaylı olarak yorumlanmıştır.

Modele İlişkin Genel Görüşler

Çalışmanın nitel boyutunda deney grubunda yer alan öğrencilere modele yönelik görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciler uygulamaya yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin çoğunlukla TYS modeli uygulamasına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda TYS modelinin öğrenciler tarafından etkili bir model olarak nitelendirildiği anlaşılmıştır. Elde edilen bu bulgunun alanyazında yapılan pek çok çalışma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmektedir (Al-Harbi ve Alshumaimeri 2016; Başal, 2015; Boyraz, 2014; Çibik, 2017; Enfield, 2013; İyitoğlu, 2018; Kang, 2015; Kocabatmaz, 2016; Kong, 2014; Pierce ve

Fox, 2012; Sever, 2014; Sırakaya, 2015; Touchton, 2015; Turan, 2015; Verleger ve Bishop, 2013).

Öğrenciler uygulamanın; eğlenceli olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, sınıf içi etkileşimi artırdığı, çalışma disiplini kazandırdığı, derse hazırlıklı gelinmesini ve pekiştirme imkanı sağladığı şeklinde olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde belirtilen bu olumlu görüşlerle örtüşen çalışmalar olduğu görülmektedir. Turan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, TYS modelinin kalıcı öğrenmeyi sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran, konuyu tekrar tekrar öğrenme imkanı veren, eğlenceli ve esnek bir model olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının büyük bir kısmının TYS modelini derse hazırlıklı gelmeyi sağlama, eğlenceli, merak uyandırıcı ve pekiştirici olma açısından etkili buldukları sonucunu elde etmiştir. Sırakaya (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler modelin derse hazırlıklı gelinmesini sağladığını, öğrenmelerini pekiştirdiğini, etkili olduğunu ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Boyraz (2014) ve Çakır (2017) çalışmalarında TYS modelinin kalıcı öğrenmeyi sağlaması açısından oldukça etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. İyitoğulu (2018) tarafından yapılan çalışmada uygulamayla birlikte öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimin arttığı ve bu durumun daha eğlenceli bir öğrenme ortamı sağladığı yönünde olumlu görüşler belirtilmiştir. Caswell (2017) ve Yavuz (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin büyük çoğunluğu TYS uygulamasının zevkli ve eğlenceli geçtiğini vurgulamışlardır. Kocabatmaz (2016) ise çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının çoğunlukla TYS modeline ilişkin olumlu görüş içinde oldukları sonucunu elde etmiştir. Çalışmada öğretmen adayları modelin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi artırdığı ve sınıf içinde ödevlerini yaparken öğrenmelerini pekiştirdikleri yönünde görüşler belirtmişlerdir. Szparagowski (2014) TYS modelinin etkililiğini araştırdığı çalışmasında, öğrenciler model sayesinde daha fazla uygulama yapma imkanı bulduklarını, kendilerine olan güvenlerinin arttığını, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda (Boyraz, 2014; Davies vd., 2013; Frydenberg, 2013; Mok, 2014; Turan, 2015; Verleger ve Bishop, 2013) öğrenciler, TYS modelini etkili ve faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Merrill (2002), öğretim teknolojilerinin öğrenme sürecinde kullanılmasının verimli bir öğretim ortamının oluşmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Yapılan çalışmada TYS modelinin kullanılması ile birlikte öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmiş ve esnek bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde öğrencilerin sınıf içi etkileşim düzeyleri artmış ve öğrencilere farklı yollarla öğrenme fırsatı sunulmuştur. Bu şekilde öğrenciler öğrenme sürecinde çeşitli etkinlikler yoluyla öğrenme imkanına sahip olmuşlardır. Belirtilen bu unsurların öğrencilerin modele ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar neticesinde öğrencilerin mevcut öğretim programından farklı olarak kullanılan bu öğretim modelini olumlu karşıladıkları

görülmüştür. Bununla birlikte derste videoların izlenmesini gerektiren sınıf içi etkinliklere yer verilmesi, konu bitiminde yapılan kısa sınavlar ve videolarda yer alan sürpriz sorular öğrencilerin sürece daha fazla ilgi duymalarını sağlamış olabilir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler modelin derse hazırlıklı gelmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Nitekim derse hazırlıklı gelen öğrencilerin özgüvenleri ve derse katılım düzeyleri artar böylece anlamlı öğrenme gerçekleşebilir. Benzer şekilde Sever (2014) TYS modelinde öğrencilerin ön bilgiye sahip olmalarının derslerin daha faydalı olmasını sağladığını ifade etmiştir. Fulton (2012) modelde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını aldıklarını ve derslere daha iyi hazırlanarak geldiklerini belirtmektedir. Bu şekilde uygulamanın mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Dove, 2013). Öğrencilerin modele yönelik olumlu görüşleri, nicel yöntemlerle elde edilen verilerle örtüşmektedir. Nitekim deney grubundaki öğrencilerin derse katılım, akademik başarı ve sınıf yaşamı algı düzeylerinin yüksek olması modelin etkili olduğunu göstermektedir.

Buna karşın öğrenciler modelin çeşitli olumsuz özellikleri olduğunu dile getirmişlerdir. Belirtilen bu olumsuz görüşler arasında uygulamanın çok fazla sorumluluk yüklemesi, internet gerektirmesi, uygulama sürecine alışılmama ve uygulamanın zorunlu olması yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada elde edilen olumsuz görüşlere ilişkin bulgularla benzerlik taşıyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Findlay-Thompson ve Mombourquette (2014); Johnson ve Renner (2012) ve Strayer (2007) öğrencilerin TYS modeline ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Al-Zahrani (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler modelin çok fazla çalışma gerektirdiğini belirtmişlerdir. Avery ve Huggan (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler modelin geleneksel yöntemlere göre çok fazla sorumluluk gerektirdiğini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada (Kocabatmaz, 2016), adaylar TYS modelinin çok zaman aldığını, internet ve teknoloji gerektirdiğini ve çalışma zorunluluğu olduğunu belirterek, uygulamaya ilişkin olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Turan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler; TYS modeline ilişkin teknik araç eksikliği, zaman alıcı olması, videoları dersten önce izleme zorunluluğu, anında dönüt verilmemesi ve çalışma süreci gibi konularda olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Aydın (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler; teknik sorunlar yaşadıklarını, sınıf içi sürenin sınırlı olduğunu ve videoları önceden izlemenin kendileri için bir yük olduğunu belirterek modele ilişkin olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Boyraz (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler; modelde yaşanan teknik sorunlar, videolarla ilgili anında soru sorma imkanının olmaması, geleneksel öğretim yöntemine alışık olma ve videoların çok zaman alması gibi olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Szparagowski (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler internet sorununun olması, modelin zaman alıcı olması ve ödev yapma konusunda öğrencilerin motivasyonlarını azaltması şeklinde olumsuz görüşler dile

getirmişlerdir. Ekmekçi (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğrenciler internet bağlantısı sorunu gibi teknik problemlerden dolayı modele ilişkin olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde bazı çalışmalarda (Görü-Doğan, 2015; Krueger, 2012) internet erişimi modele ilişkin olumsuz bir özellik olarak görülmüştür. İnternet bağlantısı TYS modelinin uygulanabilmesi için gereklidir. Buna karşın kişisel bilgisayarı olmayan ya da internet erişimi olmayan öğrencilerin modelden yararlanması oldukça zor olabilmektedir. Bu durum ise model açısından büyük bir dezavantajdır (Du, Fu ve Wang, 2014). Bundan dolayı modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için kullanılacak araç gereçlerin ve programların öğretmenler ve öğrenciler tarafından kolayca ulaşılabilir olması oldukça önemlidir (Demirer ve Aydın, 2017). Han (2015) ve Kang (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrenciler teknoloji gerektiren ödevlerden şikayetçi olduklarını dile getirmişlerdir. Ceylaner (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler uygulamada eski alışkanlarının etkisini yaşadıklarını ifade ederek evde ödev yapmama fikrini kabullenemediklerini ve video izleyip okula gelerek ders çalışmış olduklarına inanmadıklarını belirterek modele ilişkin olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. Gençer (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, alışmış oldukları sistemin dışına çıkmayı benimsemelerinin zaman alması, sistemi tanıma ve işleyişiyle ilgili önyargılarının olması gibi olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Sırakaya (2015), çalışmasında TYS modelinin dezavantajının öğrenme sorumluluğunun öğrencilere verilmesi olduğunu belirtmiştir. Modelin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin belirttiği olumsuz görüşleri oluşturan unsurların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Nielsen (2012) TYS modelinin tamamen tablet, bilgisayar ya da akıllı cep telefonu gibi teknolojik cihazlara bağlı olduğunu ve öğrencilerin bu cihazlara sahip olmaması durumunda çalışma imkanlarının olmadığını ifade etmiştir. Johnson (2013) ise modelde güçlü bir internet bağlantısının gerekli olduğunu ve bunun olmaması durumunda model açısından büyük bir sorunun oluşacağını belirtmiştir. Bundan dolayı öncelikle öğrencilerin modeli kullanabilmeleri için gerekli olan teknolojik araçlara ve kaynaklara erişim imkanlarının artırılması ve bu şekilde öğrencilerin sürece alışmalarının kolaylaştırılması gerekmektedir (Chen vd., 2014). Görüldüğü üzere öğrenciler çeşitli açılardan modele ilişkin olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. TYS modelinde öğrencilere daha fazla sorumluluk yüklenerek öğrencilerden bireysel olarak daha fazla çalışma yapmaları beklenmektedir. Mevcut öğretim programına alışkın olan öğrenciler için bu durumun zorlayıcı olması, öğrencilerin modele ilişkin olumsuz görüşlerine neden olmuş olabilir. Ayrıca, TYS modelinin daha etkili olabilmesi için öğrencilerin videoları ders öncesi izlemeleri beklenmektedir. Bu durum ise öğrenciler için olumsuz bir durum olarak algılanmış olabilir.

Videolara İlişkin Görüşler

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilere TYS modelinde kullanılan videolara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler videolara ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Videolara ilişkin olumlu görüşler arasında videolara erişimin kolay olması, videoların sesli ve görüntülü öğrenme imkanı sağlaması, açık ve anlaşılır olması, video sürelerinin yeterli olması ve videoların tekrar izlenebilmesi yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde modelin uygulanmasında önemli bir rolü olan videolarla ilgili öğrencilerin olumlu görüşler bildirdikleri çalışmalar olduğu görülmektedir. Love vd. (2014); Maher, Lipford, ve Singh (2013) ve Steen-Utheim ve Foldnes (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin çoğu TYS modelinde kullanılan videoların faydalı olduğu görüşündedir. Turan (2015) tarafından yapılan modelde kullanılan videolara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmada, öğrenciler videolarda konunun ayrıntılı bir şekilde anlatıldığını, sürpriz sorulara yer verildiğini, videoların sesli ve görüntülü olmasının çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle videoların sesli ve görüntülü olmasına ilişkin görüş videoların öğrencilerde aidiyet hissi oluşturmamasından kaynaklanabilir. Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016); Aydın (2016); Başal (2015); Danker (2015); McGivney-Burelle ve Xue (2013); Sırakaya (2015) ve Yavuz (2016) tarafından yapılan çalışmalarda videoların gerektiğinde tekrar izlenebilmesinin öğrenciler tarafından olumlu bir görüş olarak ifade edildiği belirtilmiştir. Öğrencilerin videolarla ilgili olumlu görüşlere sahip olmaları, videoların zaman ve mekândan bağımsız olarak birçok kez izlenme imkanı sağlamasından ve öğrencilerin konuları kendi hızında ve esnek bir şekilde öğrenme olanağı bulmalarından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Sezer (2015), TYS modeliyle öğrencilerin bireysel hızlarında öğrenme fırsatına sahip olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Della Ratta (2015) teknolojinin kullanıldığı sınıf ortamlarının öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir yol olduğunu belirtmiştir.

Buna karşın öğrenciler çeşitli açılardan videolarla ilgili olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler videolara ilişkin olarak süresinin uzun olması, yüzeysel olması ve anlaşılır olmaması şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Öğrenciler en fazla videoların süresiyle ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Turan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler videoların uzun olduğu, teknik problemler yaşadıkları ve videoları izlerken sıkıldıkları yönünde olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Johnson (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin ifade ettiği görüşlerden birisi videoların yüzeysel olduğu, çok az örnek içerdiği şeklindedir. George-Palilonis ve Filak (2009) ve Mousel (2013) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenciler videoların zor, sıkıcı ve gereksiz olduğunu belirterek olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. Al-Zahrani (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler video içeriklerine ulaşmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Videolar modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından

oldukça önemlidir. Bundan dolayı videolar oldukça etkili bir şekilde hazırlanmalıdır. Bunun için gerekli zamanın ayrılması ve videoların daha etkili hazırlanması konusunda öğretmenlerin de istekli olmaları gerekmektedir. Ayrıca hazırlanan videoların kısa olması gerekmektedir. Çok uzun videolar öğrencilerin sıkılmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla videoların yeterli uzunlukta olması gerekir (Bergman ve Sams, 2012). Bununla birlikte videoları izlerken öğretmene soru sorma imkanının olmaması (Connor, Newman ve Deyoe, 2013; Wiginton, 2013) videoların olumsuz yönü olarak görülmektedir. Bergman ve Sams (2012), modelde videolar hazırlanırken öğrencilerin yorum yapabileceği ya da soru sorabileceği bir sistem oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sistem öğrencilerin videoları gerçekten izleyip izlemedikleri konusunda öğretmenlere yardımcı olabilir. TYS modelinin uygulanmasında videolar oldukça önemli bir yere sahiptir. Modelin başarısı ise büyük ölçüde öğrencilerin videoları izlemelerine bağlıdır. Videolara erişim sorunu olması ya da öğrencilerin videoları izlememesi ise modelin uygulanmasında çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bundan dolayı videolarla ilgili yaşanan problemlerin aşılmasıyla birlikte modelin etkililiğinin artacağı söylenebilir. Bu doğrultuda TYS modeli tasarlanırken öğrencilerin videolara erişim imkanının olup olmadığı tespit edilmelidir.

Sınıf İçi Etkinliklere İlişkin Görüşler

Öğrencilerin uygulama sürecinde yer alan sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde daha çok olumlu görüşlerin olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri olumlu ve etkili bulduklarını ve süreçte sıkılmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin olumlu görüşleri incelendiğinde sınıf içi etkinliklerin; izlenen videoların pekiştirilmesine imkan sağlayarak öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, sınıftaki gereksiz gürültüyü önlediği, grup çalışmalarının yapılmasını sağladığı, tartışma ortamı oluşturduğu ve öğrenme isteğini arttırdığı yönünde görüşler dile getirilmiştir. Alanyazında benzer bulguların yer aldığı çalışmalar görülmektedir. Aydın (2016), sınıf içi etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği çalışmada öğrencilerin öğretmen rehberliği, grupta çalışma, uygulama olanağı, kısa sınav uygulamaları, rahat hissetme ve ödevleri sınıfta bitirme gibi faktörlerin etkisiyle olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Çibik (2017), çalışmada öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik olumlu görüşler ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler sınıf içi etkinlikler için daha çok zaman olduğunu, sınıf içi etkinliklerin işbirliği içinde yapılmasını eğlenceli bulduklarını ve grup çalışmalarının oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Clark (2013) ve Jaster (2013) tarafından yapılan çalışmalarda model kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğrencilerin çoğu tarafından faydalı bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Model uygulamaları kapsamında grup çalışmalarının öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağladığı (Danker, 2015) ve motivasyonu artırdığı (Turan, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışkan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler uygulamada etkileşimin daha fazla

olduğunu, derse karşı motivasyonlarının arttığını ve daha fazla uygulama yapma imkanı bulduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Love vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, model kapsamında sınıf içi etkinlikleri olumlu bulduklarını, etkileşimli sınıf ortamının öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda İngilizce dersi kapsamında uygulanan TYS modeliyle birlikte öğrencilerin konuşma becerilerinin (DewiSuryani, 2014) ve dinleme becerilerinin (Han, 2015; Hung, 2015; Kang, 2015) geliştiği görülmektedir. Bu sonuçlar modelin tek bir dil becerisinin gelişmesine odaklanmadığını göstermektedir.

TYS modelinin temel amacı sınıf içinde aktif öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilmek için daha fazla zaman yaratmaktır (Bergmann ve Sams, 2012). Modelde sınıf içi etkinliklerin daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşımla yürütülmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin aktif olmasına olanak sağlayacak etkileşimli anlatım, problem çözme, işbirlikli öğrenme ya da proje yapma gibi etkinliklere yer verilmelidir (Strayer, 2007). Benzer şekilde sınıf içerisinde genellikle işbirliği ve grup çalışmaları ile öğrenme süreci desteklenmelidir (Torun ve Dargut, 2015). Nitekim grup çalışmaları öğrencilere uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları açısından fırsatlar sunmaktadır (Kocabatmaz, 2016). Horn (2013) ve Bergmann ve Sams (2012) etkileşime dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin merak duygularını harekete geçireceğini ve öğretmen desteğiyle öğrencilerin motivasyon ve öğrenme düzeylerinin artacağını belirtmiştir. Ayrıca Smith vd. (2009), sınıf içinde öğrenciler arasında gerçekleştirilen tartışmaların öğrenme düzeyini artırdığını vurgulamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda modelde uygulanan sınıf içi etkinliklerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve öğrenme öğretme sürecini olumlu şekilde etkilediği görülmektedir. TYS modelinde öğrenciler süreçte kendi öğrenme sorumluluklarını alarak daha aktif olabilmektedir. Sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde yürütülmesi önemlidir. Bu doğrultuda öğrencilerin süreçte aktif olmaları ve etkileşimli bir şekilde etkinliklere katılmaları beklenmektedir. Belirtilen bu unsurlar öğrencilerin modele yönelik olumlu görüşler geliştirmelerine katkı sağlamış olabilir.

Olumlu görüşlerin yanı sıra bazı öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu olumsuz görüşler; çok fazla etkinliğin olduğu, etkinliklerin anlaşılır olmadığı ve cesaret kırıcı olduğu şeklindedir. Genel olarak bakıldığında sınıf içi etkinlikler öğrenilemeyen noktaları belirlemek ve içeriğin pekiştirilmesini sağlamak açısından önemlidir (Wanner ve Palmer, 2015). Bununla birlikte modeldeki sınıf içi etkinlikler pasif öğrenciler açısından zorlayıcı olabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturulması, sessiz kalmayı tercih eden öğrencilere daha fazla dönüt verilmesi ve bu şekilde sınıf içinde daha etkin olmalarının sağlanması gerekmektedir (Torun ve Dargut, 2015). Sınıf içi etkinlikler TYS modelinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu

etkinlikler içerisinde aktif katılıma dayalı problem çözme, grup çalışmaları gibi çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır (McLaughlin vd., 2014). Modelin başarısı ise büyük ölçüde ders dışı ve ders içerisindeki etkinliklerin bir arada yürütülmesine bağlıdır. Bu bağlamda ders dışı sunulan içeriğin öğrenciler tarafından anlaşılması ve bu şekilde öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif katılımları sağlanmalıdır (Rotellar ve Cain, 2016). Bu bilgiler ışığında uygulama sürecinde sınıf içi etkinliklerin oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Sınıf içi etkinlikler uygulanırken öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin sıkılmasının önlenmesi ve öğrencilerin cesaretlendirilmesi önemlidir. Çalışma kapsamında öğrencilerin etkinliklere yönelik olumsuz görüşlere sahip olmaları, sınıf içi etkinliklerde öğrenciler arasında etkileşim düzeyinin zayıf olması, hata yapma korkusu yaşanması ve derse hazırlıksız gelmesi gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler

Yapılan çalışmada TYS modeli uygulamasının İngilizce öğrenme sürecini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler, çeşitli açılardan uygulamanın öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri arasında modelin öğrenme kolaylığı sağlaması, öğrenmeye katkıda bulunması, başarı hissi oluşturmaması ve yapamama hissini yok etmesi yer almaktadır. Alanyazında elde edilen bulgularla örtüşen çalışmalar görülmektedir. İyitoğlu (2018) çalışmasında TYS modeli uygulamasının öğrencilerin İngilizceyi öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini öğrenci görüşleri ile belirlemeye çalışmıştır. Öğrenciler uygulamanın İngilizceye yönelik olumsuz tutumlarını değiştirdiğini, İngilizce konusundaki algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Yavuz (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler modelin başarı hazzı yarattığını, güven duygusu kazandırdığını ifade etmişlerdir. Çalışkan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler uygulamayla birlikte İngilizce becerilerinin geliştiğini, daha iyi konuşabildiklerini ve konuyu daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Lee ve Wallace (2018) çalışmaları kapsamında İngilizce dersinde TYS modelini uygulamışlardır. Öğrenciler uygulamanın İngilizce öğrenimi açısından oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Assalahi (2013) İngilizce dil bilgisi derslerinde TYS modeli uygulamasının iletişime dayalı dil öğretim metodunun kullanılmamasından kaynaklı sorunları giderebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, modelin konuşma becerisine ilişkin sorunları da büyük ölçüde ortadan kaldıracabileceği ifade edilmektedir. Sağlam (2016) çalışmasında TYS modeli uygulamasıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum içinde oldukları ve geleneksel öğretime göre öğrencilerin uygulamayı daha etkili buldukları görülmüştür. Benzer şekilde Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin modelin uygulanmasıyla birlikte İngilizce dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Homma (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler model kapsamında

İngilizce ders içeriğini daha iyi anladıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ceylaner (2016) tarafından yapılan çalışmada ise modelin uygulanmasıyla öğrencilerin İngilizce dersi dil bilgisi becerilerinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Görüldüğü üzere TYS modeli uygulaması öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini olumlu etkilemekte ve dil öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin modelin İngilizce öğrenme sürecini olumlu etkilediği şeklindeki görüşleri teknolojinin kullanıldığı etkileşimli öğrenme ortamında farklı yöntem ve materyaller kullanılarak dersin işlenmesinden kaynaklanmış olabilir.

Bununla birlikte bazı öğrenciler modelin İngilizce öğrenme sürecini olumsuz etkilediği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Görüşmeler sonucunda ders işleme şekline alışamama, modelin yarışmacı bir ortam oluşturması ve ezbere yönlendirmesi şeklinde görüşler elde edilmiştir. Dil öğrenme sürecinde yarışmacı öğrenme ortamı öğrencilerin kaygı ve tedirginlik düzeylerini artırabilir. Ayrıca öğrenciler böyle bir ortamda genellikle şüpheye düşebilir ve bencil bireyler olabilir (Oloyede, Adebawale ve Ojo, 2012). TYS modelinin öğrenciler açısından oluşturduğu olumsuzluklardan biri öğrencilerin yeni sisteme alışamamasıdır (Herreid ve Schiller, 2013). Bu durum motivasyon eksikliğinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim, modelde öğrenme konusunda motivasyon düzeyi daha düşük olan öğrenciler daha az çalışabilmektedir (Du vd., 2014). Bununla birlikte modelin başarısı büyük ölçüde öğrencilerin motivasyonuna bağlıdır (Johnson, 2013). Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarda dört dil becerisinin gelişimi üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla ezberleme yoluna gidilmeden öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkanı verilmiştir. Khamees (2016), dil öğrenme sürecinde bazı durumlarda ezberleme stratejisinin kullanımının etkili olabileceğini ancak ezberleme yöntemiyle öğrenilen bilginin unutulma olasılığının oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin içeriği ezberlemek yerine özümsemesi ve anlamlandırması gerekmektedir.

Öğrencilerin derse ve öğrenme sürecine yönelik olumlu görüşlerinin olması modelin başarılı bir şekilde uygulandığını göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin olumsuz görüşlerinin dikkate alınması ve yaşanan sorunların en aza indirilmesi ile modelin daha başarılı bir şekilde yürütülebileceği söylenebilir.

Derse Katılıma İlişkin Görüşler

TYS modelinin öğrencilerin derse katılım durumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri kapsamında öğrencilerin çoğu modelin derse katılım düzeylerini artırdığını ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin TYS modelinin derse katılım düzeyini artırdığına ilişkin görüşleriyle örtüşen çalışmalar olduğu görülmektedir (Çalışkan, 2016; Enfield, 2013; Hung, 2015; Hurley, 2014; Lee ve Wallace, 2018; Yavuz, 2016). Al-Zahrani (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler modelin öğrenme sürecine etkin katılımlarına yardımcı olduğunu

belirtmişlerdir. Toto ve Nguyen (2009) çalışmalarında TYS modeli uygulamasının öğrencilerin derse katılım düzeylerini artırdığı ve sınıf içi sürenin daha etkili kullanıldığı sonucunu elde etmişlerdir. İyitoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, ders içeriği ile ilgili önceden bilgi sahibi olarak derse geldikleri için derse katılım düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Sırakaya (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, modelin uygulama sürecinde derse hazırlıklı geldiklerini ve aktif katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uygulama sürecinde derse katılımlarına yönelik olumlu görüşleri; çeşitli etkinliklerle şekillenen öğretim süreci, işbirlikli öğrenme, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması ve öğrencilere farklı öğrenme seçeneklerinin sunulduğu öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

Buna karşın çalışmada bazı öğrenciler uygulamayla birlikte derse katılım düzeylerinin azaldığını ifade ederken, bazı öğrenciler de uygulamanın derse katılım durumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. TYS modelinin başarılı olabilmesi açısından öğrenci katılımı oldukça önemlidir. Öğrencilerden modelde bireysel çalışmalar için gerekli zamanı ayırıp çaba göstererek uygulamalara katılmaları beklenmektedir. Bununla birlikte sınıf içerisinde öğrencilerin birlikte çalışmaları, tartışmalara katılmaları beklenir. Bu şekilde yapılacak katılım, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır (McCallum vd., 2015). Bununla birlikte derse katılım öğrencilerin, daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmakta (Rocca, 2010); motivasyonlarını (Junn, 1994) ve başarı seviyesini artırmakta (Taslim, 2017); eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte (Garside, 1996); kendilerine daha fazla güvenmelerine ve olumlu bir kimlik geliştirmelerine (Menteş, 2011) olanak sağlamaktadır. TYS modeli kapsamında sınıf içi etkinliklerin başarılı bir şekilde yürütülmesinde videoların izlenmiş olması ve derse hazırlıklı gelmesi oldukça önemlidir. Videoları izlemeyen, içeriği tam olarak özümseyemeyen ve derse hazırlıksız gelen öğrenciler derse katılım açısından zorluk yaşamış ve bu yüzden konu hakkında olumsuz görüş bildirmiş olabilir.

Sınıf Yaşamına İlişkin Görüşler

Öğrencilere TYS modeli uygulamasının sınıf yaşamını nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrenciler uygulamayla birlikte kendilerini arkadaşlarına ve öğretmene daha yakın hissettikleri aynı zamanda kendilerini daha iyi ve diğer arkadaşlarıyla eşit hissettikleri şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Alanyazında elde edilen bulgularla örtüşen çalışmalar olduğu görülmektedir. Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016); Avery ve Huggan, (2018); Chen vd. (2014); Clark (2013); Hung (2015); McLean vd. (2016); Sırakaya (2015) ve Turan (2015) model uygulamalarının öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde İyitoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, TYS modeli uygulamasının öğrenci ve

öğretmen arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini ve daha rahat bir öğrenme ortamı sağladığını belirtmişlerdir. Steen-Utheim ve Foldnes (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler TYS modeli uygulamaları kapsamında kendilerini değerli hissettiklerini, grup çalışmalarında verimli bir etkileşim ortamı oluştuğunu, öğretmenleri tarafından ilgi görmelerinin kendilerini motive ettiğini, öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurduklarını, sınıf ortamının esnek ve işbirliğine dayalı çalışma için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çibik (2017) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrenciler, uygulamayla birlikte öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin arttığını, bu durumun öğretmenle doğrudan etkileşim kurmalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Roach (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler arasındaki işbirliği ve etkili iletişim sonucunda öğrencilerin TYS modeline yönelik olumlu görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kahu (2013) ve Wimpenny ve Savin-Baden (2013) sınıf içi etkileşimlerin öğrencilerin öğrenme çevresine karşı aidiyet duygusu oluşturmalarına ve olumlu bir tutum içinde olmalarına imkan sağladığını belirtmişlerdir. Sınıfta rehber rolündeki öğretmenin, öğrencileri cesaretlendirerek onların derse etkin katılımlarını sağlaması, öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması, onları değerli ve önemli hissettirerek motive etmesi öğrencilerin öğretmen kaynaklı hislerinin olumlu olmasını sağlayabilir. Bu noktada Furrer ve Skinner (2003) öğretmeni tarafından değer verilen öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katıldıklarını ve etkinlikleri ilginç ve heyecan verici bulduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin hisleri, duyuşsal becerilerinin önemli bir parçasıdır. Bireylerin ne hissettiğini fark etmek ve tanımlamak her zaman kolay değildir. İnsan hisleri oldukça öznel ve bireyseldir (Stuhr, 2013). Günümüzde öğrenme ve başarı çoğunlukla hislerle ilişkilidir. Bundan dolayı eğitim ortamında öğrencilerin hisleri dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin sahip oldukları hislerin motivasyon, öğrenme stratejileri ve kimlik gelişimi açısından kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Pishghadam, Shayesteh ve Rahmani, 2016). Çalışma kapsamında öğrenciler çeşitli etkinlik ve alıştırılarda hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle sürekli bir etkileşim içine girmiştir. Bu süreçte öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arası etkileşimin güçlü olması öğrencilerin sınıf yaşamı kapsamında olumlu hislere sahip olmasını sağlamış olabilir. Uygulama süreci boyunca sınıfta aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanması da olumlu etkileşim ortamının oluşmasına katkı sağlamış olabilir. Nitekim sınıfta etkileşimin zayıf olmasının öğrenciyi yalnızlığa itebileceği ve öğrenme sürecine karşı olumsuz tutum oluşturabileceği göz önüne alındığında öğrencilerin öğrenme sürecine kazandırılması için olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması önem arz etmektedir.

Modele İlişkin Öneriler

Son olarak çalışmada öğrencilere modele ilişkin önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler modelin diğer derslerde de uygulanması, daha küçük sınıflarda uygulanması, her dönem uygulanması ve videoların daha kısa olması şeklinde öneriler dile getirmişlerdir. Alanyazında benzer önerilerin yer aldığı çalışmalar görülmektedir. Aydın (2016), Frydenberg, (2013), Johnson (2013) ve Sırakaya (2015) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenciler bu modelin diğer derslerde de uygulanmasını istedikleri şeklinde öneri sundukları görülmüştür. Benzer şekilde İyitoğlu (2018) çalışmasında öğrencilerin TYS modeli uygulamasının İngilizce dersi dışındaki derslerde de uygulanmasını önerdiklerini belirtmiştir. Buna karşın bazı öğrenciler modelin sözel dersler açısından daha uygun olduğunu, diğer derslerde uygulanmasının zor olabileceğini belirtmişlerdir. Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilere uygulamaya ilişkin önerilerinin neler olduğunu sormuşlardır. Öğrenciler işbirliğine ve rekabete dayalı etkinliğin daha çok olması, daha fazla videonun olması ve uygulamanın diğer derslerde de kullanılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Çibik (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler uygulamaya ilişkin tanıtım amaçlı bir ders örneğinin hazırlanarak uygulamaya alışma sürecinin hızlandırılması önerisinde bulunmuşlardır. Pierce ve Fox (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, öğretmenlerin bu modeli daha fazla kullanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. TYS modeli kapsamında öğrencilerin sundukları öneriler, modelden genel olarak memnun kaldıklarını ve modeli alternatif bir öğrenme yolu olarak gördüklerini göstermektedir. Öğrencilerin sundukları öneriler, öğrenme sürecinde zamandan ve mekandan bağımsız, esnek öğrenme koşullarına sahip olmak istemelerinden, eğitimde yeniliklere açık olmalarından ve farklı yollarla öğrenme isteklerinden kaynaklanmış olabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

a) Derse Katılım Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım düzeyleri incelendiğinde, DKE alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Envanterin bilişsel ve duyuşsal katılım alt boyutlarında deney grubu lehine bir farklılık varken davranışsal katılım-uyum/itaat, davranışsal katılım-çaba gösterme ve derse katılmama alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

b) Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve modelin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri incelendiğinde, akademik başarı puanlarında deney grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

c) Sınıf Yaşamı Algısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Teknoloji destekli TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sınıf yaşamı algısı düzeyleri incelendiğinde SYAÖ alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin sınıf ortamının hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında deney grubu lehine bir farklılık varken sınıfta arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda anlamlı farklılık çıkmamıştır.

d) Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin modele ilişkin genel görüşleri incelendiğinde öğrenciler modelin eğlenceli olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, sınıf içi iletişimi artırdığı, derse hazırlıklı gelinmesini sağladığı, pekiştirme imkanı sağladığı ve çalışma disiplini kazandırdığı şeklinde olumlu görüşler bildirmişlerdir. Buna karşın bazı öğrencilerin modelin çok sorumluluk yüklemesi, internet gerektirmesi, uygulama sürecine alışmama ve zorunlu olması şeklinde olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin videolara ilişkin genel görüşleri incelendiğinde öğrenciler uygulamada kullanılan videolara erişimin kolay olduğu, videoların sesli ve görüntülü öğrenme imkanı sağladığı, açık ve anlaşılır olduğu, video sürelerinin yeterli olduğu ve tekrar izlenebilme imkanı sunduğu şeklinde olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Buna karşın öğrencilerin bazıları

videoların süresinin uzun olduğu, yüzeysel olduğu ve anlaşılır olmadığı şeklinde olumsuz görüşler dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ilişkin genel görüşleri incelendiğinde öğrenciler etkinliklerin videoları pekiştirdiği, öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, gereksiz gürültüyü önlediği, grup çalışması sağladığı, tartışma ortamı oluşturduğu ve öğrenme isteğini artırdığı şeklinde olumlu görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin bazıları çok etkinlik olduğu, etkinliklerin anlaşılır olmadığı ve cesaret kırıcı olduğu şeklinde olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Öğrencilerin modelin İngilizce dersini nasıl etkilediğine ilişkin genel görüşleri incelendiğinde öğrenciler modelin derste öğrenme kolaylığı sağladığı, öğrenmeye katkıda bulunduğu, başarı hissi oluşturduğu ve yapamama hissini yok ettiği şeklinde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Buna karşın, öğrencilerin bazıları model kapsamında ders işleme şekline alışamama, modelin yarışmacı bir ortam oluşturması ve ezbere yönlendirmesi şeklinde olumsuz görüşler dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin modelin derse katılımı nasıl etkilediğine ilişkin genel görüşleri incelendiğinde öğrenciler modelin derse katılımı artırdığı, katılımı azalttığı ve katılımı etkilemediği şeklinde olumlu ve olumsuz görüşler ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin modelin sınıf yaşamını nasıl etkilediğine ilişkin genel görüşleri incelendiğinde uygulama sürecinde öğrenciler kendilerini arkadaşlarına ve öğretmene daha yakın hissettikleri, ayrıca sınıfta iyi ve diğer arkadaşlarıyla eşit hissettikleri şeklinde olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Öğrencilerin modele ilişkin önerileri incelendiğinde modelin diğer derslerde de uygulanması, daha küçük sınıflarda yürütülmesi, her dönem uygulanması ve videoların daha kısa olması şeklinde önerilerde buldukları görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, teknoloji destekli TYS modeli uygulamasının öğrencilerin derse katılım, akademik başarı ve sınıf yaşamı algısı düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, öğrencilerin modele yönelik görüşlerinin çoğunlukla olumlu yönde olduğu, modelin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, akademik gelişim sürecini desteklediği ve öğrencilerin modelin uygulanmasıyla birlikte derse karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin gerek bilişsel gerek duyuşsal öğrenmelerinde teknoloji destekli TYS modeli uygulamalarının etkili olduğu sonucuna varılabilir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları kapsamında uygulayıcılara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde TYS modelinin yaygın kullanılmasını sağlamak amacıyla öğretmenler için seminerler ve çalıştaylar düzenlenebilir.
- Modelin uygulama aşaması teknoloji temelli olduğundan verimli ve etkili bir süreç yürütülmesi için öğrencilerin yeterli teknoloji becerilerine ve imkanlarına sahip olup olmadıkları önceden belirlenebilir. Bu doğrultuda öğrencilere eğitim verilebilir.
- Öğretmenler öğrencilere modelle ilgili gerekli bilgilendirmeleri yapabilir.
- TYS modelinin etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin gerekli teknolojik becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere modelin yürütülebilmesi için gerekli becerileri kazanmalarını sağlayacak eğitimler verilebilir.
- TYS modeli kapsamında hazırlanan videoların öğrenciler tarafından izlenmesini sağlamak için videolara sürpriz sorular yerleştirilmiştir. Bu amaç kapsamında öğrencilere ödev verilebilir veya dersin başında videolara ilişkin soru-cevap etkinliği yapılabilir.
- TYS modelini uygulama deneyimi olan öğretmenler bu deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşabilir.
- Model kapsamında öğretmenler sınıf içi etkinliklere ve ders içeriklerine yönelik detaylı planlama yaparak zamanı daha etkili kullanabilir.
- Öğretmenler TYS modeli ile ilgili son gelişmeleri takip edebilir, öğrencilere farklı dijital öğrenme platformları önerebilir.
- Uygulama sürecinde bazı öğrencilerin internete erişim sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunu gidermek için ders içerikleri öğrencilere CD, DVD gibi araçlar yoluyla verilebilir.
- Model kapsamında uygulamaya başlamadan önce öğrenciler kullanacakları dijital platformlar ve sistem hakkında bilgilendirilmelidir.
- Okul yönetimi teknoloji temelli yeni öğretim yaklaşımlarının uygulanabilmesi için gerekli teknolojik desteği sağlayabilir.

İleride Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Bu çalışma 9. sınıf öğrencileri ile 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacıyla farklı öğretim kademelerinde daha büyük örneklem gruplarıyla ve daha uzun bir zaman diliminde TYS modelinin etkililiği ve uygulanabilirliği incelenebilir.
- Bu çalışmada TYS modelinin İngilizce dersi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda modelin diğer dersler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Farklı değişkenlerin (cinsiyet, yaş, öğrenim görülen ya da mezun olunan okul türü vs.) modele etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada uygulama süreci boyunca Edpuzzle ve Edmodo gibi eğitsel platformlar kullanılmıştır. Bu platformlar dışında farklı ve güncel platformlar kullanılarak çalışmalar yürütülebilir.
- FATİH projesinin sağladığı teknolojik imkanlarla Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda TYS modelinin uygulanması yaygınlaştırılabilir.
- TYS modeli kapsamında İngilizce ders başarısında etkili olabilecek stratejiler, öğrenme ortamları, öğrenme yolları vs. belirlenebilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A. ve Mahbob, M. H. (2012a). The dynamics of student participation in classroom: Observation on level and forms of participation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 61-70.
- [2]. Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A. ve Mahbob, M. H. (2012b). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 516-522. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.199
- [3]. Abebe, D. T. ve Deneke, D. (2015). Causes of students' limited participation in EFL classroom: Ethiopian public universities in focus. *International Journal of Educational Research and Technology*, 6(1), 74-89.
- [4]. Abeysekera, L. ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. doi:10.1080/07294360.2014.934336
- [5]. Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme* (8. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- [6]. Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim okullarında öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencinin derse katılımına etkisi ilişkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [7]. Ahlfeldt, S., Mehta, S., ve Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 5-20. doi: 10.1080/0729436052000318541
- [8]. Ahmad, S. Z. (2016). The flipped classroom model to develop Egyptian efl students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 9(9), 166-178. doi:10.5539/elt.v9n9p166
- [9]. Ahmed, H. (2016a). Flipped learning as a new educational paradigm: An analytical critical study. *European Scientific Journal*, 12(10), 417-444. doi: 10.19044/esj.2016.v12n10p417
- [10]. Ahmed, M. A. E. A. S. (2016b). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114. doi: 10.17265/1539-8080/2016.02.003
- [11]. Akey, T. A. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York, NY: MDRC.
- [12]. Akın, E. (2016). Flipped classroom learning model and its availability in Turkish Education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 100-108. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1825>
- [13]. Akınoğlu, O. (2002). Sınıfta grup etkileşimi. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s.111-130). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [14]. Al-Harbi, S. S. ve Alshumaimeri, Y. A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9(10), 60-80. doi: 10.5539/elt.v9n10p60
- [15]. Alpar, R. (2017). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler* (5.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- [16]. ALRowais, A. (2014). The impact of flipped learning on achievement and attitudes in higher education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4(1), 1914-1921.
- [17]. Al-Seyabi, F. (2002, February). *Factors affecting students' oral participation in university level academic classes within the Omani context*. Paper Presented at Second Annual National ELT Conference. Sultan Qaboos University, Oman.Erişim adresi: <http://www.essex.ac.uk/linguistics/pgr/egcl/gspd5/Abstracts/AlSeyabi.shtm>
- [18]. Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
- [19]. Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *Education Digest*, 77(8), 18-21.

- [20]. Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1133-1148.
- [21]. Alzaytuniya, S. H. (2016). *The effectiveness of using flipped classroom on tenth graders' grammar learning and motivation for English*, (Unpublished master's thesis). The Islamic University-Gaza.
- [22]. Appleton, J. J., Christenson, S. L. ve Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- [23]. Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22.
- [24]. Arrindell, W. A. ve van der Ende. J. (1985). An empirical test of the utility of the observations to variables ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 165-178.
- [25]. Ary, D., Jacobs, L. C. ve Sorensen, C. K. (2010). *Introduction to research education* (8th Ed). California: Wadsworth Cengage Learning.
- [26]. Ash, K. (2012). Educators evaluate flipped classrooms. *Education Week*, 32(2), 6-8.
- [27]. Assalahi, H. M. (2013). Why is the grammar-translation method still alive in the Arab world? *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 589-599.
- [28]. Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- [29]. Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- [30]. Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 413-427. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2445>
- [31]. Atik, S. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde, çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve sınıf içi etkinliklere katılım algısına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- [32]. Auster, C. J. ve MacRone, M. (1994). The classroom as a negotiated social setting: An empirical study of the effects of faculty members' behavior on students' participation. *Teaching Sociology*, 22(4), 289-300.
- [33]. Avery, K., Huggan, C. ve Preston, J. (2000). The flipped classroom and its influence on high school student engagement. Erişim adresi: <http://projects.upei.ca/cer/files/2017/03/Flipping-The-Classroom-Its-Influence-on-Student-Engagement-2-2.pdf>
- [34]. Avery, K., Huggan, C. ve Preston, J. P. (2018). The flipped classroom: High school student engagement through 21st century learning. *In Education*, 24(1), 4-21.
- [35]. Awang, M. M., Ahmad, A. R., Ghani, S. A., Abu Bakar, N., Ghani, S.A., Yunus, A. N. M., Ibrahim, M. A. H., Ramalu, J. C., Saad, C.P., ve Rahman, M. J. A. (2013). Students' attitudes and their academic performance in nationhood education. *International Education Studies*, 6(11), 21-28. doi:10.5539/ies.v6n11p21
- [36]. Ayan, M. (2002). *Etkin öğrenme yaklaşımının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [37]. Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [38]. Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- [39]. Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [40]. Aziz, F., Quraishi, U. ve Kazi, A. S. (2018). Factors behind classroom participation of secondary school students (A Gender Based Analysis). *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 211-217.
- [41]. Babalis, T. (2013). The relation of classroom climate to learning. *Journal of Modern Education Review*, 3(4), 289-301.
- [42]. Baek, S. G. ve Choi, H. J. (2002). The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.

- [43]. Baepler, P., Walker, J. ve Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. doi: 10.1016/j.compedu.2014.06.006
- [44]. Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S. ve Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.019
- [45]. Baker, J. W. (2011). The origins of "The Classroom Flip". Unpublished manuscript, Department of Media & Applied Communications, Cedarville University, Cedarville, OH.
- [46]. Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- [47]. Balcı, Ö. (2016). Eğitimde öğrenmeyi etkileyen duyuşsal özellikler ve yabancı dil eğitimindeki yansımaları. E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.). *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde (s.115-126). Konya: Çizgi Kitabevi.
- [48]. Balıkçı, H. C. (2015). "Flipped classroom" modeliyle hazırlanan derse ilişkin öğrenci görüşlerinin ve ders başarılarının değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- [49]. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- [50]. Banks, S. (2016). Behind Japanese students' silence in English classrooms. *Accents Asia*, 8(2), 54-75.
- [51]. Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5, 519-524.
- [52]. Barch, J. (2015). *On measuring student-teacher relationships: Sorting out predictors, outcomes, and schematic structure of students' internal relationship representations*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa.
- [53]. Barr, M. L. (2014). Encouraging college student active engagement in learning: The influence of response methods. *Innovative Higher Education*, 39(4), 307-319. doi:10.1007/s10755-013-9276-x
- [54]. Başal, A. (2012, November). *The Use of flipped classroom in foreign language teaching*. Paper presented at The 3rd Black Sea ELT Conference "Technology: A Bridge to Language Learning", Samsun, Turkey.
- [55]. Başal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- [56]. Bates, S. ve Galloway, R. 2012. The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: A case study. Proceedings of the HEA STEM Learning and Teaching Conference. doi: 10.11120/stem.hea.2012.071
- [57]. Bennett, B., Spencer, D., Bergmann, J., Cockrum, T., Musallam, R., Sams, A., Fisch, K. ve Overmyer, J. (2013). The flipped classroom manifest. Erişim adresi: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php>
- [58]. Berg, B. L. (2004). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (5. Baskı). Boston, MA: Pearson Education.
- [59]. Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.
- [60]. Bergmann, J., Overmyer, J. ve Wilie, B. (2011). The flipped class: Myths vs. reality. *The Daily Riff*. Erişim adresi: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- [61]. Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, 58(25), 16-18.
- [62]. Birgin, O., Tutak, T. ve Türkdoğan, A. (2009). Primary school teachers' views about the new Turkish primary school mathematics curriculum. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 270-280.
- [63]. Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013, June). *The flipped classroom: A survey of the research*. Paper presented at the 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, Atlanta, GA.
- [64]. Black, K. (1993). What to do when you stop lecturing: Become a guide and a resource. *Journal of Chemical Education*, 70(2), 140-144.

- [65]. Black, P. (1999). Assessment, learning theories and testing systems. In P. Murphy (Ed.). *Learners, Learning and Assessment*. London: Open University Press.
- [66]. Blumenfeld, P. C. ve Meece, J. L. (1985). Life in classrooms revisited. *Theory into Practice*, 24, 50-56.
- [67]. Bonwell, C. ve Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: George Washington University.
- [68]. Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement*, (Unpublished doctoral dissertation). University Of Northern Iowa.
- [69]. Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- [70]. Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- [71]. Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model*, (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, Malibu.
- [72]. Brown, B. A. (2016). Understanding the flipped classroom: Types, uses and reactions to a modern and evolving pedagogy. Erişim adresi: http://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=ed_etds
- [73]. Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-54.
- [74]. Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24(4), 445-455. doi: 10.1207/s15327906mbr2404_4
- [75]. Bruff, D. O., Fisher, D. H., McEwen, K. E. ve Smith, B. E. (2013). Wrapping a MOOC: Student perceptions of an experiment in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 187-199.
- [76]. Bucholz, J. L. ve Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 1-13.
- [77]. Burnard, P. (1999). Carl Rogers and postmodernism: Challenged in nursing and health sciences. *Nursing and Health Sciences*, 1(4), 241-247. doi:10.1046/j.1442-2018.1999.00031.x
- [78]. Burrows, P. L. (2010). *An examination of the relationship among affective, cognitive, behavioral, and academic factors of student engagement of 9th grade students*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon.
- [79]. Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-43.
- [80]. Butzler, K. B. (2014). *The effects of motivation on achievement and satisfaction in a flipped classroom learning environment*, (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University.
- [81]. Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. I. Uluslararası Kitle İletişim Araçlarında Türkçenin Kullanımı Sempozyumu. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale. Erişim adresi: http://turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/Yabanci-Dil-Turkcenin-ogretilmesinde-Yeni-Yontemler_-Bilisim-Uygulamalari-cozum-onerileri.pdf
- [82]. Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [83]. Camiel, L. D., Mistry, A., Schnee, D., Tataronis, G., Taglieri, C., Zaiken, K., Patel, D., Nigro, S., Jacobson, S. ve Goldman, J. (2016). Students' attitudes, academic performance and preferences for content delivery in a very large self-care course redesign. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(4), 1-8.
- [84]. Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W. ve Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American Journal of Community Psychology*, 52, 367-379. doi:10.1007/s10464-013-9603-5.

- [85]. Carolyn, R., Dixon, C. N. ve Green, J. L. (1999). Classrooms as cultures: Understanding the constructed nature of life in classrooms. *Primary Voices K-6*, 7(3), 4-8.
- [86]. Caswell, C. J. (2017). Is the flipped instructional model worth it?. *Syllabus*, 6(2), 1-23.
- [87]. Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. The USA: Plenum Press.
- [88]. Cayanus, J. L. ve Martin, M. M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21, 252-263. doi: <https://doi.org/10.1080/08824090409359987>
- [89]. Cecchinato, G. ve Papa, R. (2016). *Flipped classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.
- [90]. Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbuluşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [91]. Chang, S. H. (2016). The Marriage of Constructivism and Flipped Learning. Online Submission. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565608.pdf>
- [92]. Chao, C. Y., Chen, Y. T. ve Chuang, K. Y. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 23(4), 514-526. doi: 10.1002/cae.21622
- [93]. Chen, Y., Wang, Y. ve Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, 79, 16-27. doi: 10.1016/j.compedu.2014.07.004
- [94]. Cheng, Y. C. ve Mok, M. (2008). What effective classroom? Towards a paradigm shift. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 365- 385.
- [95]. Chilingaryan, K. ve Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237(21), 1500-1504.
- [96]. Christenson, S.L., Reschly, A.L. ve Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>.
- [97]. Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors student motivation and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340, doi: 10.1080/03634529009378813
- [98]. Clark, K. R. (2013). *Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study*, (Unpublished doctoral dissertation). Capella University.
- [99]. Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36.
- [100]. Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. ve Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. London: Sutton Trust. Erişim adresi: <http://dro.dur.ac.uk/13747/1/13747.pdf?DDD45+DDD29+DDO128+ded4ss+d700tmt>
- [101]. Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- [102]. Cohen, M. (1991). Making class participation a reality. *Political Science and Politics*, 24(4), 699-703.
- [103]. Cohen, S. ve Brugar, K. (2013). I want that... flipping the classroom. *Middle Ground*, 16(4), 12-13.
- [104]. Coldwell, J., Craig, A., Paterson, T. ve Mustard, J. (2008). Online students: Relationships between participation, demographics and academic performance. *Electronic Journal of E-Learning*, 6(1), 19-30.
- [105]. Cole, D.G., Sugioka, H.L. ve Yamagata-Lynch, L.C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior*, 33 (4), 277-293.
- [106]. Cole, J. E. ve Kritzer, J. B. (2009). Strategies for success: Teaching an online course. *Rural Special Education Quarterly*, 28(4), 36-40.
- [107]. Collwill, J. ve Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411-425.

- [108]. Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- [109]. Connor, P. K., Newman, D. L. ve Deyoe, M. M. (2013). *Self-regulated learning and blended technology instruction in a flipped classroom*. Paper presented at 120th American Society for Engineering Education National Conference, Atlanta, GA.
- [110]. Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed). Boston, MA: Pearson Publication.
- [111]. Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*, (Çev. Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [112]. Cristian, S. ve Denisa, M. A. (2014). Students' Opinions Regarding the Qualities and Skills of the Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 146-151. doi:10.1088/1757-899X/306/1/012084
- [113]. Cronhjort, M., Filipsson, L. ve Weurlander, M. (2017). Improved engagement and learning in flipped-classroom calculus. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 1-9. doi:10.1093/teamat/hrx007
- [114]. Crosthwaite, P. R., Bailey, D. R. ve Meeker, A. (2015). Assessing in-class participation for EFL: Considerations of effectiveness and fairness for different learning styles. *Language Testing in Asia*, 5(9). doi: 10.1186/s40468-015-0017-1
- [115]. Crouch, C. H. ve Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977. doi: 10.1119/1.1374249
- [116]. Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- [117]. Çakmak, M. (2001). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 27-45). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [118]. Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- [119]. Çalışkan, N. (2016). *Examining the influence of flipped classroom on students learning English as a foreign language*, (Unpublished master's thesis). Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- [120]. Çelik, S., Toraman, S. Ö. ve Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 209-217.
- [121]. Çevik, N. (2008). *Öğretmen değişkenlerinin orta seviyenin üzerindeki öğrencilerin derse katılımı ve konuşma miktarlarına etkisi üzerine nitel bir çalışma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [122]. Çibik, B. (2017). *The effects of flipped classroom model on learner autonomy*, (Unpublished master's thesis). Muğla Sıtkı Koçman University Department of Foreign Languages Teacher Education, Muğla.
- [123]. Çokluk, Ö., Güçlü, Ş. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [124]. Daggett, L. M. (1997). Teaching tools: Quantifying class participation. *Nurse educator*, 22(2), 13-14.
- [125]. Dallimore, E.J., Hertenstein, J.H. ve Platt, M.B. (2004). Classroom participation and discussion effectiveness: Student-generated strategies. *Communication Education*, 53, 103-115.
- [126]. Dancer, D. ve Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445-454. doi: 10.1080/02602930500099235
- [127]. Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *The IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171-186.
- [128]. Darby, M. (1991). Student perceptions in a social studies classroom. Erişim adresi: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/249
- [129]. David, J. ve Paulsen, R. (2017). Cognitive load or cognitive engagement: Which limits learning in the mathematics classroom? Erişim adresi:

- <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/23436/Joanne%20David%20&%20Ronel%20Paulsen.pdf?sequence=1>
- [130]. Davies, R. S., Dean, D. L. ve Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580. doi: 10.1007/s11423-013-9305-6
- [131]. Day, J. A. ve Foley, J. D. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human-computer interaction course. *IEEE Transactions on education*, 49(4), 420-431.
- [132]. Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A., Scheiner, M. J. ve Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313-327. doi: <https://doi.org/10.1177/0146167205282148>
- [133]. Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- [134]. Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. ve Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26(3), 326-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6.
- [135]. Della Cava, M. R. (2012, May). Sal Khan's 'Academy' sparks a global tech revolution in education. *USATODAY.com*. Erişim adresi: <http://www.usatoday.com/life/people/story/2012-05-30/sal-khan-profile-khan-academy/55270348/1>
- [136]. Della Ratta, C. B. (2015). Flipping the classroom with team-based learning in undergraduate nursing education. *Nurse Educator*, 40(2), 71-74.
- [137]. Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- [138]. Demirel, E. E. (2016). Basics and key principles of flipped learning: Classes upside down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics* 2(3), 109-112.
- [139]. Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- [140]. Demirer, V. ve Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. doi: 10.17943/etku.288488
- [141]. Demirkan, Ö., Bayra, E. ve Baysan, E. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri takip etme durumlarının dönem sonu başarılarına etkisi (Afyon Kocatepe Üniversitesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-75.
- [142]. Deslauriers, L., Schelew, E. ve Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332, 862-864. doi: 10.1126/science.1201783
- [143]. Devi, N. (2008). *Students' participation in English language classroom*, (Unpublished doctoral dissertation). Universiti Malaysia Sarawak.
- [144]. DeVito, M. (2016). Factors influencing student engagement, (Unpublished Certificate of Advanced Study Thesis). Sacred Heart University, Fairfield, CT. Erişim adresi: <http://digitalcommons.sacredheart.edu/edl/11>
- [145]. DewiSuryani, A. (2014). The use of "flipping classroom" for teaching story-telling to the tenth graders. E-journal of Universitas Negeri Surabaya.
- [146]. DeWitt, G. (2000). Exploring Inequalities in the Classroom: A Personal Case Study on Gender and Class Participation. Erişim adresi: <https://people.umass.edu/afeldman/ARpapersfall2000/DeWitt/DeWitt.html>
- [147]. Diab, K. M. A. B. M. (2016). *The effect of using flipped classroom instruction on students' achievement in the new 2016 scholastic assessment test mathematics skills in the United Arab Emirates*, (Unpublished master's thesis). United Arab Emirates University.
- [148]. Dixon, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-13.
- [149]. Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. ve Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374 - 393. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>

- [150]. Donovan, J. D. ve Lee, S. Y. (2015). How we flipped: Student and instructor reflections of a flipped-class model in a sensory evaluation laboratory course. *NACTA Journal*, 59(4), 335-342.
- [151]. Dorman, J. P., Aldridge, J. M. ve Fraser, B. J. (2006). Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal*, 7(7), 906-915.
- [152]. Dove, A. (2013). Students' Perceptions of Learning in a Flipped Statistics Class. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of SITE 2013--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 393-398). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/48133/>
- [153]. Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of research in education*, 5(1), 163-198.
- [154]. Driscoll III, T. ve Petty, K. (2013). Student-driven education with flipped learning and 20-time. *Practical applications and experiences in K-20 blended learning environments*, 120-135.
- [155]. Du, S., Fu, Z. ve Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom--Advantages and Challenges. International Conference on Economic Management and Trade Cooperation, 17-20. doi:10.2991/emtc-14.2014.3
- [156]. Durak Ügüten, S. (2015). Öğrenen Özerkliliği (Learner Autonomy). *Dil Öğretimi*, Pegem, Editor: Bekleyen, Nilüfer, Page number 504, ISBN:6053182481, (Publish No: 2176284).
- [157]. Dursun, Ö. Ö. (2015, Eylül). *Ters yüz öğrenmede etkileşimli videoların kullanımı*. 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- [158]. Duta, N., Panisoara, G. ve Panisoara, I. O. (2015). The effective communication in teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1007-1012. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.064
- [159]. Duta, N., Tomoaiça, E. ve Panisoara, G. (2015). Desirable characteristics defining to describe an effective teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1223-1229.
- [160]. Duvall, J. (2011). Enhancing the benefits of outdoor walking with cognitive engagement strategies. *Journal of environmental psychology*, 31(1), 27-35. doi:10.1016/J.jenvp.2010.09.003
- [161]. Educause (2012). 7 things you should know about flipped classrooms. Erişim adresi: <https://www.rit.edu/academicaffairs/tls/sites/rit.edu.academicaffairs.tls/files/directory/ELI7081-1.pdf>
- [162]. Eichler, J. F. ve Peeples, J. (2016). Flipped classroom modules for large enrollment general chemistry courses: A low barrier approach to increase active learning and improve student grades. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), 197-208. doi: 10.1039/C5RP00159E
- [163]. Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [164]. Ellison, C. M., Boykin, A. W., Towns, D. P. ve Stokes, A. (2000). Classroom cultural ecology: The dynamics of classroom life in schools serving low-income African American children. Washington, DC: Howard University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442886.pdf>
- [165]. Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students in CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- [166]. Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretim-öğrenme sürecine katılım durumları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- [167]. Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-214.
- [168]. Evseeva, A. ve Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209.
- [169]. Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female Emirati students in the applied technology high school (ATHS)*, (Unpublished master's thesis). The British University, Dubai.

- [170]. Fassinger, P. A. (1996). Professors' and students' perception of why students participate in class. *Teaching Sociology*, 24(1), 25-33.
- [171]. Ferreira, A., ve Santoso, A. (2008). Do students' perceptions matter? A study of the effect of students' perceptions on academic performance. *Accounting & Finance*, 48(2), 209-231.
- [172]. Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publication.
- [173]. Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- [174]. Findlay-Thompson, S. ve Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-70.
- [175]. Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- [176]. Flipped Learning Network (2014). *Definition of flipped learning*. Erişim adresi: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- [177]. Foust, T. (2012). Special guest article: A tip of the hat to the flip of the class. *Illinois Music Educator*, 73(2), 100.
- [178]. Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). Boston: McGraw Hill.
- [179]. Fraga, L. M. ve Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1), 18-27. doi: 10.1080/21532974.2014.967420
- [180]. Francis, J. (2014). *Relating preschool class size to classroom life and student achievement*, (Unpublished doctoral dissertation), Loyola University Chicago.
- [181]. Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- [182]. Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335. doi: 10.1080/00405841.2011.607401
- [183]. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- [184]. Fredricks, J. A., Wang, M. T., Linn, J. S., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A. ve Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- [185]. Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- [186]. Fritschner, LM. (2000). Inside the undergraduate college classroom: Faculty and students differ on the meaning of student participation. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 342-362.
- [187]. Frydenberg, M. (2013). Flipping excel. *Information Systems Education Journal*, 11(3), 35-41.
- [188]. Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- [189]. Furrer, C. J., Skinner, E. A. ve Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- [190]. Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- [191]. Galvis, H. A. (2012). Understanding beliefs, teachers' beliefs and their impact on the use of computer technology. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(2), 95-112.
- [192]. Gannod, G. C., Burge, J. E. ve Helmick, M. T. (2008). *Using the inverted classroom to teach software engineering*. In Proceedings of the 30th international conference on Software engineering, Leipzig, Germany. doi:10.1145/1368088.1368198

- [193]. Garcia, M. G. (2008). *Gender and class participation: Cape Verdean reality in the efl classrooms*, (Bacheolar thesis). English Study Center.
- [194]. Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. ve Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language learning*, 54(1), 1-34.
- [195]. Garside C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Commun Educ* 45(3), 212-227.
- [196]. Geçer, A. (2013). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretim elemanı-öğrenci iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 349-367.
- [197]. Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.
- [198]. Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [199]. George-Palilonis, J. ve Filak, V. (2009). Blended learning in the visual communications classroom: Student reflections on a multimedia course. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(3), 247-256.
- [200]. Gieve, S. ve Miller, I. K. (2006). What do we mean by 'Quality of Classroom Life'? In S. Gieve & I. K. Miller (Eds.). *Understanding the Language Classroom* (pp. 18- 46). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- [201]. Gilboy, M. B., Heinerichs, S. ve Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>
- [202]. Girgin, K.Z. ve Stevens, D.D. (2005). Bridging in-class participation with innovative instruction: Use and implications in a Turkish university classroom. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(1), 93-106. doi:10.1080/14703290500049059
- [203]. Gomez, A. M., Arai, M. J. ve Lowe, H. (1995). *When does a student participate in class? Ethnicity and classroom participation*. In Paper presented at the 81st annual meeting of the speech communication association, San Antonio, Texas. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392073.pdf>
- [204]. Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- [205]. Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002
- [206]. Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. The USA: Saunders Company.
- [207]. Yıldız, D., Kıyıcı, G. ve Altıntaş, G. (2016). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişimleri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200.
- [208]. Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [209]. Görü-Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- [210]. Graham, M. (2001). *Increasing participation of female students in physical science class*, (Unpublished master's thesis), St. Xavier University.
- [211]. Greenwood, C. R., Horton, B. T., ve Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31, 328-349.
- [212]. Gross, D., Pietri, E. S., Anderson, G., Moyano-Camihort, K. ve Graham, M. J. (2015). Increased preclass preparation underlies student outcome improvement in the flipped classroom. *CBE—Life Sciences Education*, 14, 1-8. doi:10.1187/cbe.15-02-0040
- [213]. Guimaraes de Castro, M. H. (1999). Education for the 21st century: The challenge of quality and equity. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439147.pdf>

- [214]. Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 261-276.
- [215]. Gülbahar, B. (2016). Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 267-279.
- [216]. Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 247-266.
- [217]. Güneri, E. (2013). *The secondary school students' self efficacy perceptions and engagement & disaffection in Science and Tecnology course*, (Unpublished master's thesis). Çanakkale 18 Mart University, Çanakkale.
- [218]. Gürer, M. D. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelерinin kullanımı: Başarı, tutum ve derse katılım*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [219]. Halili, S. H., Abdul Razak, R. ve Zainuddin, Z. (2014). Enhancing collaborative learning in flipped classroom. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 9(7), 147-149.
- [220]. Hallinan, M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283. doi: <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- [221]. Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. ve Arfstrom, K. (2013, June). A review of flipped learning. Pearson-Research & Innovation Network. Erişim adresi: http://ResearchNetwork.Pearson.Com/Wpcontent/Uploads/Litreview_Flippedlearning1pdf
- [222]. Hamouda, A. (2012). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to participate in the English language classroom. *International Journal of English Language Education*, 1(1), 17-34.
- [223]. Han, Y. J. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. *NYS TESOL Journal*, 2(1), 98-109.
- [224]. Hannah, R. (2013). The effect of classroom environment on student learning. *Honor Theses*, 12(6), 1-8.
- [225]. Hanson, J. (2016). Surveying the experiences and perceptions of undergraduate nursing students of a flipped classroom approach to increase understanding of drug science and its application to clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 16(1), 79-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2015.09.001>
- [226]. Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386. doi:10.1016/j.tate.2010.09.006
- [227]. Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.). *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: Wiley.
- [228]. Hayes, A.F. ve Krippendorff K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- [229]. Hazler, R. J. (2000). When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling*, 4(2) 105-112.
- [230]. Heick, T. (2014). The characteristics of a highly effective learning environment. Erişim adresi: <https://www.teachthought.com/learning/10-characteristics-of-a-highly-effective-learning-environment/>
- [231]. Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. ve Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40. doi:10.1016/j.tate.2015.10.004
- [232]. Hennink, M. (2014). *Focus Group Discussions: Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- [233]. Herreid, C. ve Schiller, N. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- [234]. Higgins, S., Xiao, Z. ve Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. Durham, UK: Education

Endowment Foundation and Durham University. Erişim adresi:

<https://pdfs.semanticscholar.org/d26b/b59f2536107b57f242b8289b1eb6f51d8765.pdf>

- [235]. Homma, J. E. B. (2015). Learner autonomy and practice in a flipped EFL classroom: Perception and perspectives in new digital environment. *Chiba University of Commerce review*, 52(2), 253-275.
- [236]. Hooper D., Coughlan J. ve Mullen M.R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- [237]. Horn, M. B. (2013). The transformational potential of flipped classrooms. *Education Next*, 13(3), 78-79. Erişim adresi: <http://educationnext.org/the-transformational-potential-of-flipped-classrooms>
- [238]. Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Boston, MA: Pearson.
- [239]. Howard, J.R. ve Baird, R. (2000). Consolidation of responsibility and students' definitions of situation in the mixed-age college classroom. *The Journal of Higher Education*, 71 (6),700-721.
- [240]. Hu L.T. ve Bentler P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, (6)1, 1-55.
- [241]. Huang, S., Eslami, Z., ve Hu, R. J. S. (2010). The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety. *English Language Teaching*, 3(1), 32-40.
- [242]. Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. doi: 10.1080/09588221.2014.967701
- [243]. Hurley, K. S. (2014). A case study of learner and instructor perceptions of flipped course design and interactive learning environment. *International Journal Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(4), 361-377.
- [244]. Hutcheson, G.D. ve Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social Scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications.
- [245]. Hwang, G. J. ve Lai, C. L. (2017). Facilitating and bridging out-of-class and in-class learning: An interactive e-book-based flipped learning approach for math courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 184-197.
- [246]. İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [247]. Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- [248]. Jamaludin, R. ve Osman, S. Z. M. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning. *Journal of Education and Practice*, 5(2), 124-131.
- [249]. Jaster, R. W. (2013). *Inverting the classroom in college algebra: An examination of student perceptions and engagement and their effects on grade outcomes*, (Unpublished doctoral dissertation), Texas State University.
- [250]. Jhurree, V. (2005). Technology integration in education in developing countries: Guidelines to policy makers. *International Education Journal*, 6(4), 467-483.
- [251]. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1983). Social independence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- [252]. Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational researcher*, 10 (1), 5-10.
- [253]. Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*, (Unpublished master's thesis). The University of British Columbia, Okanagan.
- [254]. Johnson, L. ve Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisville.
- [255]. Jones, T. (2012). Community in the classroom: An approach to curriculum and instruction as a means for the development of student personal engagement in a high school classroom. *Educational Perspectives*, 44(1-2), 58-64.

- [256]. Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.
- [257]. Junn, E. (1994). Pearls of wisdom: Enhancing student class participation with an innovative exercise. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 385-387.
- [258]. Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- [259]. Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773. doi: 10.1080/03075079.2011.598505
- [260]. Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6.Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- [261]. Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72. doi: 10.15702/mall.2015.18.3.41
- [262]. Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3). 322-326.
- [263]. Khamees, K. S. (2016). An Evaluative Study of Memorization as a Strategy for Learning English. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 248-259. doi:10.5539/ijel.v6n4p248
- [264]. Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimaged*. London: Hodder and Stoughton.
- [265]. Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf yönetimine genel bakış*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- [266]. Kim, B. (2001). Social constructivism. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 1(1), 16.
- [267]. Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. ve Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. doi:10.1016/j.iheduc.2014.04.003
- [268]. King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. doi: <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- [269]. Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed). New York: The Guilford Press.
- [270]. Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 14-24.
- [271]. Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129. doi:10.1007/s10984-008-9040-9
- [272]. Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- [273]. Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 393-402.
- [274]. Koul, R. B. ve Fisher, D. L. (2005). Cultural background and students' perceptions of science classroom learning environment and teacher interpersonal behaviour in Jammu, India. *Learning Environments Research*, 8(2), 195-211.
- [275]. Krause, K. L. (2005, September). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Paper presented at the Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students, James Cook University, Townsville.
- [276]. Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [277]. Krueger, J. (2012). *Five reasons against the flipped classroom*. Erişim adresi: <https://stratostar.net/five-reasons-against-the-flipped-classroom/#.VV-Nvbmqqko%20Lafee>
- [278]. Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-12. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ir.283>

- [279]. Kuh, G. D. ve Umbach, P. D. (2004). College and character: Insights from the national survey of student engagement. *New Directions for Institutional Research*, 122, 37-54.
- [280]. Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. ve Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141-159.
- [281]. Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [282]. Lage, M. J., Platt, G. J. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31(1), 30-43.
- [283]. Lambert, C. (2013, November-December). Twilight of the Lecture. *Harvard Magazine*, 23-27.
- [284]. Law, N. ve Wong, E. (2003). Developmental trajectory in knowledge building. An investigation. In B. Wasson., S. Ludvigsen ve U. Hoppe (Eds.). *Designing for change in networked learning environments* (pp. 57-66). Dordrecht: Kluwer.
- [285]. Lea, S., Stephenson, D. ve Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'?. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- [286]. Lee, G. ve Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62-84. doi: 10.1002/tesq.372
- [287]. Lee, P. (2005). *Students' personality type and attitudes toward classroom participation*. In Proceedings of the CATESOL State Conference, California State University, Los Angeles, USA.
- [288]. Lee, V. E. ve Smith, J. (1995). Effects of high school restructuring and size on gains in achievement and engagement for early secondary school students. *Sociology of Education*, 68(4), 241-270.
- [289]. Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- [290]. Liu, J. (2001). Asian students' classroom communication patterns in U.S. universities: An emic perspective. Westport, CT: Ablex.
- [291]. Liu, M. (2005). Causes of reticence in EFL classrooms: A study of Chinese university students. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1(2), 220-236.
- [292]. Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N. ve Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324. doi: 10.1080/0020739X.2013.822582
- [293]. Lumpkin, A. (2007). Caring teachers - The key to student learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 158-160.
- [294]. Lupascu, A. R., Panisoara, G. ve Panisoara, I. O. (2014). Characteristics of effective teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 534-538. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.305
- [295]. Luszczynska, A. (2006). An implementation intentions intervention, the use of a planning strategy and physical activity after myocardial infarction. *Social Science & Medicine*, 62(4), 900-908.
- [296]. Maclean, R. (Ed.). (2017). *Life in schools and classrooms: Past, present and future*. Gateway East, Singapore: Springer Nature.
- [297]. Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- [298]. Maher, M. L., Lipford, H., ve Singh, V. (2013). Flipped classroom strategies using online videos.
- [299]. Manel, L. (2017). *Understanding the relationship between students' personality traits and the patterns of classroom participation: The case of first year students at the section of English in the university of Biskra*, (Unpublished master's thesis). The University of Biskra.
- [300]. Manwaring, K. C. (2017). *Emotional and cognitive engagement in higher education classrooms*, (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University.

- [301]. Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Georgia: Georgia State University, Center for Research on School safety, school climate and classroom management.
- [302]. Martin, A. G. (2015). *The Impact of Flipped Instruction on Middle School Mathematics Achievement*, (Unpublished doctoral dissertation). Texas A & M University.
- [303]. Martin, A. J. ve Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- [304]. Mason, G. S., Shuman, T. R. ve Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435. doi: 10.1109/TE.2013.2249066
- [305]. Mattis, K. V. (2015). Flipped classroom versus traditional textbook instruction: Assessing accuracy and mental effort at different levels of mathematical complexity. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(2), 231-248. doi: 10.1007/s10758-014-9238-0
- [306]. Mazur, E. (2009). Farewell, lecture?. *Science*, 323, 50-51. doi:10.1126/science.1168927
- [307]. McCallum, S., Schultz, J., Sellke, K. ve Spartz, J. (2015). An examination of the flipped classroom approach on college student academic involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 42-55.
- [308]. McGivney-Burelle, J. ve Xue, F. (2013). Flipping calculus. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23(5), 477 - 486. doi:10.1080/10511970.2012.757571
- [309]. McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Esserman, D.A. ve Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243.
- [310]. McLean, S., Attardi, S., Faden, L. ve Goldszmidt, M. (2016). Flipped classrooms and student learning: not just surface gains. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 47-55. doi: 10.1152/advan.00098.2015.
- [311]. McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed). Boston, MA: Pearson Publication.
- [312]. Means, B. ve Olson, K. (1997). *Technology and education reform: Studies of education reform*. Washington DC: U. S. Government Printing Office.
- [313]. Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [314]. Merrill, J. E. (2015). *The flipped classroom: An examination of veteran teacher practices when flipping their classrooms for the first time*, (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University.
- [315]. Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, 50(3), 43-59.
- [316]. Miller, P. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th Ed.). New York: Worth.
- [317]. Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. ve Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597-599. doi: 597-599. 10.3928/01484834-20130919-03
- [318]. Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-11.
- [319]. Molloy, L., Gest, S. ve Ruilson, K. (2011). Peer influences on academic motivation: Exploring multiple methods of assessing youth's most "influential" peer relationships. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 13-40.
- [320]. Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- [321]. Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N. ve O'Dowd, D. (2010). Learn before lecture: A strategy that improves learning outcomes in a large introductory Biology class. *CBE—Life Sciences Education*, 9 (4), 473-481. doi: 10.1187/cbe.10

- [322]. Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A., ve Clingan, P. A. (2013, June). *The inverted classroom in a firstyear engineering course*. Paper presented at the 120th American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition, Atlanta, GA.
- [323]. Mortensen, K. (2008). *Instructions and participation in the second language classroom*, (Unpublished doctoral dissertation), University of Southern Denmark.
- [324]. Mousel, A. (2013). Flipping the high school mathematics classroom. *Studies in Teaching 2013 Research Digest*, 61-66.
- [325]. Murphy, J., Chang, J. M. ve Suaray, K. (2016). Student performance and attitudes in a collaborative and flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(5), 653-673. doi: 10.1080/0020739X.2015.1102979
- [326]. Mustapha, S. M., Rahman, N. S. N. A. ve Yunus, M. M. (2010). Factors influencing classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1079-1084.
- [327]. Nadeem, H. A., Mehmood, E. ve Haider, I. (2016). Cognitive and Affective Engagement in a Comparative Perspective: An Evidence of Formal and Non-Formal Post Graduate Students. Erişim adresi: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2580/PDF?sequence=4&isAllowed=y>
- [328]. Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- [329]. Natvig, G. K., Albrektsen, G. ve Qvarnstron, U. (2003). Methods of teaching and class participation in relation to perceived social support and stress: Modifiable factors for improving health and wellbeing among students. *Educational Psychology*, 23(3), 261-274, doi: 10.1080/0144341032000060101
- [330]. Neaupane, D. (2017). Videos Production for Flipped Classroom: A Guide for Teachers. Erişim adresi: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/124988/Neaupane_Deepak.pdf?sequence=1.
- [331]. Nielsen, L. (2012). Five reasons I'm not flipping over the flipped classroom. *Technology & Learning*, 32(10), 10-46.
- [332]. O'Sullivan, M. (2004). The reconceptualisation of learner-centred approaches: A namibian case study. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 585-602. doi:10.1016/S0738-0593(03)00018-X
- [333]. Oloyede, E. O., Adebowale, O. F. ve Ojo, A. A. (2012). The effects of competitive, cooperative, and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools. *International Scholarly Research Network Education*, 2012, 1-8. doi:10.5402/2012/263891
- [334]. Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S. ve Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 65-79.
- [335]. Overby, K. (2011). Student-centered learning. *ESSAI*, 9(32), 109-112.
- [336]. Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement*, (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, Colorado.
- [337]. Overmyer, J. (2012, September). Flipped classrooms 101. *Principal*, 46-47.
- [338]. Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- [339]. Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (1998). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacının belirlenmesi üzerine bir araştırma*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yayınları Cilt I.
- [340]. Özden, Y. (2012). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s.39-73). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [341]. Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-209.
- [342]. Patón Rodríguez, A. (2014). Flipped classroom and cooperative learning: A practical experience. Erişim adresi: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/110599/TFM_2013_patonA.pdf?sequence=1

- [343]. Patrick, H. ve Ryan, A. M. (2003, March). Identifying adaptive classrooms: Analyses of measures of dimensions of the classroom social environment. Paper prepared for Positive Outcomes Conference. Erişim adresi: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfPatRyan.pdf
- [344]. Patrick, H. ve Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 319-328.
- [345]. Patrick, H., Ryan, A. M. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83.
- [346]. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [347]. Pekrun, R. ve Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). New York, NY: Springer.
- [348]. Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.
- [349]. Pesen, A. (2014). *Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- [350]. Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40(4), 821-823.
- [351]. Pianta, R. C. (2006). Teacher-child relationships and early literacy. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.). *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 149-162). New York: Guilford Press.
- [352]. Pianta, R. C., Stuhlman, M. ve Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. In J. E. Rhodes (Ed.). *A critical view of youth mentoring* (pp. 91–107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [353]. Pierce, R. ve Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-5.
- [354]. Pigultong, M. (2018). The opinions about relationship between students and teachers in the class of hands-on. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 306, 1-5.
- [355]. Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- [356]. Pishghadam, R., Shayesteh, S. ve Rahmani, S. (2016). Contextualization-emotionalization interface: A case of teacher effectiveness. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences (RIMCIS)*, 5(2), 97–127. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2016.1907>
- [357]. Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study, *Journal of Education for Business*, 90(3), 126-138. doi: 10.1080/08832323.2015.1007904
- [358]. Prawat, R. S. ve Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29, 37– 48.
- [359]. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- [360]. Prior, J. (2014). Focus on elementary: Love, engagement, support, and consistency: A recipe for classroom management. *Childhood Education*, 90(1), 68-70. doi: 10.1080/00094056.2014.872518
- [361]. Prodromou, T. (2017). *Using a flipped classroom approach in the teaching of mathematics: A case study of a pre-service teachers class*. Erişim adresi: https://keynote.conference-services.net/resources/444/5118/pdf/CERME10_0613.pdf
- [362]. Quint, C. L. (2015). *A study of the efficacy of the flipped classroom model in a university mathematics class*, (Unpublished doctoral dissertation), Columbia University.
- [363]. Raths, D. (2014). Nine video tips for a better flipped classroom. *Education Digest*, 79(6), 15- 21.

- [364]. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). New York, NY: Springer.
- [365]. Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-595. doi: 10.1037/a0032690.
- [366]. Reeve, J. ve Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology 36*, 257-267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- [367]. Reschly, A. ve Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276 – 292.
- [368]. Reynolds, W. M. ve Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.). *Handbook of psychology* (pp. 1-22). Hoboken, NJ: Wiley.
- [369]. Richardson, J. C. ve Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education, 20*(1), 23-37.
- [370]. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- [371]. Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education, 17*, 74-84. doi: 10.1016/j.iree.2014.08.003
- [372]. Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education, 59*(2), 185-213. doi: 10.1080/03634520903505936
- [373]. Roehl, A., Reddy, S. L. ve Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences, 105*(2), 44-49.
- [374]. Rosenberg, T. (2013). In flipped classrooms, a method for mastery. *New York Times*.
- [375]. Rotellar, C. ve Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education, 80*(2), 1-9.
- [376]. Rotgans, J. I., ve Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in health sciences education, 16*(4), 465-479, doi: <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9272-9>
- [377]. Russell, S. L. (2012). *Individual-and classroom-level social support and classroom behavior in middle school*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland.
- [378]. Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R. ve Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education, 11*(2), 161-180.
- [379]. Ryan, A. M. ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460.
- [380]. Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- [381]. Sarawagi, N. (2014). A flipped CS0 classroom: Applying Bloom's taxonomy to algorithmic thinking. *Journal of Computing Sciences in Colleges. 29*(6), 21-28.
- [382]. Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [383]. Sarıtepeci, M. ve Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 211-223.

- [384]. Saulnier, B. M., Landry, J. P., Longenecker, H. E. ve Wagner, T. A. (2008). From teaching to learning: Learner-centered teaching and assessment in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 169-174.
- [385]. Saunders, J. (2014). *The flipped classroom: Its effect on student academic achievement and critical thinking skills in high school mathematics*, (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University.
- [386]. Sayadi, Z. A. (2007). *An investigation into first year engineering students' oral classroom participation: A case study*, (Unpublished master's thesis). Universiti Teknologi Malaysia.
- [387]. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- [388]. Schunk, D. H. ve Meece, J. L. (Eds.). (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [389]. Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation* (pp. 16–31). San Diego, CA: Academic Press.
- [390]. Schwankl, E. R. (2013). *Blended learning: Achievement and perception flipped classroom: Effects on achievement and student perception*, (Unpublished master's thesis). Southwest Minnesota State University.
- [391]. Seaman, G. ve Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Modern Teacher Quarterly*, 1(1), 25-27.
- [392]. Selimhocaoglu, A. (2004, Temmuz). İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- [393]. Senemoğlu, N. (2002). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- [394]. Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3627>
- [395]. Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç. ve Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 183-198.
- [396]. Sezer, B. (2015). *Gerçekleştirilen teknoloji destekli tersine çevrilmiş sınıf uygulamasının yansımaları*. 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu. Eylül, 2015, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- [397]. Shaughnessy, M. F. (1991). The supportive educational environment for creativity. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360080.pdf>
- [398]. Shimahara, N. K. (1998). *Politics of classroom life: Classroom management in international perspective*. New York: Garland Publishing.
- [399]. Shu, X. (2015). An empirical study on a flipped classroom in open university teaching based on an ecological perspective: A case study on a translation theory and practice course. *Asian Association of Open Universities Journal*, 10(1), 53-63.
- [400]. Sırakaya, D. A. (2015). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbuluşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [401]. Sigurðsson, K. (2016). *Turning the english classroom on its head. An exploration on the flipped approach in the icelandic efl classroom*, (Unpublished doctoral thesis). University of Iceland.
- [402]. Skilling, K. G. ve Stylianides, G. J. (2015, February). *Promoting cognitive engagement in secondary mathematics classrooms*. In Proceedings of the Ninth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education (pp. 1280–1286). Prague, Czech Republic.
- [403]. Skinner, E. A., Kindermann, T. A. ve Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233
- [404]. Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. ve Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. doi:10.1037/a0012840.

- [405]. Sloman, M. (2003). *Training in the age of the learner*. London, UK: Chartered Institute of Personnel and Development.
- [406]. Smallhorn, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success*, 8(2), 43-53.
- [407]. Smith, D. G. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 180-190. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.69.2.180>
- [408]. Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N. ve Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323, 122-124. doi: 10.1126/science.1165919
- [409]. Smith, T. J. (2014) *Student engegement and academic achivement in technology enhanced and traditional classroom environmens*, (Unpublished doctoral dissertation), Liberty University.
- [410]. Soliman, N. A. (2016). Teaching English for academic purposes via the flipped learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 122-129. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.036
- [411]. Solis, C. A. (2015). Beliefs about teaching and learning in university teachers: Revision of some studies. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 3(2), 245-260. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- [412]. Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (11. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- [413]. Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- [414]. Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [415]. Steele, G. A. (2015). New postgraduate student experience and engagement in human communication studies. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 498-533. doi: 10.1080/0309877X.2013.869560
- [416]. Steen-Utheim, A. T., ve Foldnes, N. (2018). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 307-324. doi: 10.1080/13562517.2017.1379481
- [417]. Stipek, D. (2006). Relationships matter. *Educational Leadership*, 64(1), 46-49.
- [418]. Strauss, V. (2012). The flip: Turning a classroom upside down. *Washington Post*. Erişim adresi: http://www.washingtonpost.com/pb/local/education/the-flip-turning-a-classroom-upside-down/2012/06/03/gjQAYk55BV_story.html
- [419]. Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*, (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
- [420]. Strayer, J. F. (2011). The teacher's guide to flipped classroom. Erişim adresi: <http://www.edudemic.com/guides/flipped-classrooms-guide>.
- [421]. Strayer, J.F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environment Research*, 15(2), 171-193. doi: 10.1007/s10984-012-9108-4
- [422]. Street, S. E., Gilliland, K. O., McNeil, C. ve Royal, K. (2015). The flipped classroom improved medical student performance and satisfaction in a pre-clinical physiology course. *Medical Science Educator*, 25(1), 35-43. doi: 10.1007/s40670-014-0092-4
- [423]. Stuhr, P. T., Sutherland S. ve Ward, P. (2013). The importance of emotions in teaching: Developing positive emotions in physical education. *International Journal of Human Movement Science*, 7(1), 5-29.
- [424]. Subramaniam, S. R. ve Muniandy, B. (2017). The effect of flipped classroom on students' engagement. *Tech Know Learn*, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9343-y>
- [425]. Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(2), 159-187.
- [426]. Susak, M. (2016). *Factors that affect classroom participation*, (Unpublished master's thesis). Rochester Institute of Technology, Croatia.
- [427]. Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, (3)6, 49-73.

- [428]. Szparagowski, R. (2014). The effectiveness of the flipped classroom. *Honors Projects*. Erişim adresi: <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/127>
- [429]. Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 341-353.
- [430]. Şanal, F. (2016). Learner autonomy issue. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 1026-1034.
- [431]. Şanal, F. (2017). Flipped learning in foreign language teaching. *The Journal of International Education Science*, 11, 362-368.
- [432]. Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Effective teaching specialities of teacher trainers working at teacher training institutions. *Gazi University Educational Faculty Journal*, 22(1), 99-116.
- [433]. Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [434]. Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- [435]. Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [436]. Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. The USA: Pearson.
- [437]. Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1). Erişim adresi: <https://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
- [438]. Talton, E. L. ve Simpson, R. D. (1987). Relationships of attitude toward classroom environment with attitude toward and achievement in science among tenth grade biology students. *Journal of research in Science Teaching*, 24(6), 507-525, doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660240602>
- [439]. Tan, Y. T. (2016). *Student engagement in two Singaporean secondary schools*, (Unpublished master's thesis). University of Jyväskylä.
- [440]. Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methodology in social ve behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [441]. Taslim, F. (2017). Activating students' participation through communicative strategies: Grammar subject in stkip yayasan abdi pendidikan payakumbuh. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 5, 49-55.
- [442]. Taşgın, A. ve Tunç, Y. (2018). Effective Participation and Motivation: An Investigation on Secondary School Students. *World Journal of Education*, 8(1), 58.
- [443]. Tatar, S. (2005). Why keep silent? The classroom participation experiences of non-native-English-speaking students. *Language and Intercultural Communication*, 5(3), 284-293.
- [444]. Taylor, P. G. (2000). Changing expectations: Preparing students for flexible learning. *The International Journal of Academic Development* 5(2), 107-115.
- [445]. Taylor, S. S. ve Statler, M. (2014). Material matters: Increasing emotional engagement in learning. *Journal of Management Education*, 38(4), 586-607. doi: 10.1177/1052562913489976
- [446]. Temizyürek, F. ve Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 64-72.
- [447]. Tenneson, M. ve McGlasson, B. (2006). The classroom flip. (PowerPoint slides). Erişim adresi: [www.fontbonne.edu upload TheClassroomFlip.ppt](http://www.fontbonne.edu/upload/TheClassroomFlip.ppt)
- [448]. Tepfenhart, K. L. (2011). Student perceptions of oral participation in the foreign language classroom. Online Submission. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518852.pdf>
- [449]. Tétréault, P. L. (2013). *The flipped classroom: Cultivating student engagement*, (Unpublished master's thesis). University of Victoria.
- [450]. The Open University. (2014). Teaching & learning. Royal Charter (RC 000391). Financial Conduct Authority. Erişim adresi: <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/teaching-learning-ou>
- [451]. Theobald, M. (2006). *Increasing student motivation: Strategies for middle and high school teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- [452]. Tok, Ş. (2006). Öğretme-öğrenme stratejileri ve öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay ve E. Karip (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- [453]. Tolks, D., Schäfer, C., Raupach, T., Kruse, L., Sarikas, A., Gerhardt-Szép, S., Kllauer, G., Lemos, M., Fischer, M., Eichner, B., Sostmann, K. ve Hege, I. (2016). An introduction to the inverted/flipped classroom model in education and advanced training in medicine and in the healthcare professions. *GMS journal for medical education*, 33(3). doi: 10.3205/zma001045
- [454]. Topalak, S. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- [455]. Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- [456]. Toto, R. ve Nguyen, H. (2009, October). *Flipping the work design in an industrial engineering course*. Paper presented at the annual meeting of Frontiers in Education, San Antonio, TX.
- [457]. Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44. doi: 10.1080/15512169.2014.985105
- [458]. Trezise, K. ve Reeve, R. A. (2014). Cognition-emotion interactions: Patterns of change and implications for math problem solving. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00840
- [459]. Trickett, E. J. ve Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 2(1), 1-12.
- [460]. Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. Lancaster, UK: Higher Education Academy.
- [461]. Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1).
- [462]. Tune, J. D., Sturek, M. ve Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in physiology education*, 37(4), 316-320. doi:10.1152/advan.00091.2013
- [463]. Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [464]. Turanlı, A. (2010). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (Öğrenci ve öğretmen algıları). *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 39-53.
- [465]. Turner, J. C. ve Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106, 1759 -1785. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00404.x
- [466]. Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. ve Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106, doi: 10.1037//0022-0663.94.1.88
- [467]. Umutlu, D. (2016). *Effects of different video modalities on writing achievement in flipped English classes*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [468]. Uysal, F. Ö. (1999). Öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 358-374.
- [469]. Uysal, H. (1998). *Toplam kalite yönetiminin ilköğretime uygulanabilirliği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [470]. Üğüten, S. ve Balcı, Ö. (2017). Flipped Learning. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (26), 253-265.
- [471]. Ünal, S. ve Ada S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

- [472]. Van Sickle, J. (2016). Discrepancies between student perception and achievement of learning outcomes in a flipped classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 16(2), 29-38. doi: 10.14434/josotl.v16i2.19216
- [473]. Vang, Y. V. (2017). *The impact of the flipped classroom on high school mathematics students' academic performance and self-efficacy*, (Unpublished doctoral dissertation). California State University.
- [474]. Vaughan, M. (2014). Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives*, 41, 25-41.
- [475]. Walberg, H. J. ve Haertel, G. D. (1980). Validity and use of educational environment assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 225-238.
- [476]. Waltz C.F., Strickland O.L. ve Lenz E.R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Company.
- [477]. Walvoord, B. ve Anderson V. (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [478]. Wan, N. (2014). Flipping: The science classroom exploring merits, issues and pedagogy. *Teaching Science*. 60 (3), 16- 27.
- [479]. Wang, Z., Bergin, C. ve Bergin, D.A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535. <https://doi.org/10.1037/spq0000050>.
- [480]. Wanner, T. ve Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354–369. Erişim adresi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- [481]. Weaver, R. R. ve Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.
- [482]. Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [483]. Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173–182.
- [484]. Wentzel, K. R., Baker, S. A. ve Russell, S. L. (2012). Young adolescents' perceptions of teachers' and peers' goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology: An International Review*, 61(4), 605–633. doi:10.1111/j.1464- 0597.2012.00508.x
- [485]. Wiginton, B. L. (2013). *Flipped instruction: An investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an Algebra I classroom*, (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Alabama.
- [486]. Wihnan, J. (2015). *Flipped learning and the motivational framework of students*, (Unpublished master's thesis). University of Victoria.
- [487]. Williams, N. A., Bland, W. ve Christie, G. (2008). Improving student achievement and satisfaction by adopting a blended learning approach to inorganic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(1), 43- 50. doi: 10.1039/b801290n
- [488]. Wilson-Fleming, L. ve Wilson-Younger, D. (2012). Positive Classroom Environments=Positive Academic Results. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536465.pdf>
- [489]. Wimpenny, K. ve Savin-Baden, M. (2013). Alienation, agency and authenticity: A synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 311-326.
- [490]. Wiseman, P. J., Kennedy, G. E. ve Lodge, J. M. (2016) *Models for understanding student engagement in digital learning environments*. In 33rd International Conference of Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education, 666-671.
- [491]. Xanthacou, Y., Babalis, T. ve Stavrou, A. N. (2013). The role of parental involvement in classroom life in greek primary and secondary education. *Psychology*, 4(2), 118-123.
- [492]. Yarbrow, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K. ve McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*. Flipped learning network, Pearson, George Mason University. Erişim adresi:

- <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf>
- [493]. Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [494]. Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.370
- [495]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [496]. Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- [497]. Yılmaz, A. (2001). Sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenme ve sosyal gelişim üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (1), 147-158.
- [498]. Yiğit, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [499]. Young, J. (2014). *Encouragement in the classroom: How do I help students stay positive and focused?*. Alexandria, VA: ASCD.
- [500]. Zacharias, N. T. (2014). Second language teacher contributions to student classroom participation: A narrative study of Indonesian learners. *English Language Teaching World Online*, 6, 1- 15.
- [501]. Zack, L., Fuselier, J., Graham-Squire, A., Lamb, R. ve O'Hara, K. (2015). Flipping freshman mathematics. *Primus*, 25(9-10), 803-813. doi: 10.1080/10511970.2015.1031302
- [502]. Zainal Abidin, S. (2007). *An investigation into first year Engineering students' oral classroom participation: A case study*, (Unpublished master's thesis). Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia.
- [503]. Zainuddin, Z. ve Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340.
- [504]. Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T. ve Lee, H. (2009, June). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. Paper presented at the annual conference of the American Society for Engineering Education, Austin, TX.
- [505]. Zenciroğlu, S. ve Sadik, F. (2018). Investigating teachers' attitude and beliefs about classroom management through their perceptions of the quality of the school life. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(1), 126-150. doi: 10.14812/cufej.388334
- [506]. Zhang, W., Wang, R. ve Chen, J. (2015). *Flipped Classroom Model Based Instruction of College English in ICT Environment*. In International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE), 810-814. doi:10.2991/icadce-15.2015.196
- [507]. Ziegelmeier, L. ve Topaz, C. (2015). Flipped calculus: A study of student performance and perceptions. *PRIMUS*, 25(9-10), 847-860.

EKLER**EK 1: Belirtke Tablosu**

OKUMA BECERİLERİ	BİLİŞSEL ALAN					
	HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME	YARATMA
Dünya mirası ile ilgili okuma parçası hakkında soruları cevaplandırır.		X				
Kısa bir hikayede geçen olayları yeniden sıralar.		X				
Sağlık problemleri / acil durumlar ile ilgili okuma parçasının ana fikrini bulur.		X				
DİL BİLGİSİ BECERİLERİ						
'Wh- Questions' kalıplarını kullanarak soru cümleleri oluşturur.			X			
Geçmiş zamanda cümle yapıları oluşturur.			X			
'Must' modal ifadesini uygun şekilde kullanır.			X			
'Mustn't' modal ifadesini uygun şekilde kullanır.			X			
'Should' modal ifadesini uygun şekilde kullanır.			X			
'Had better' modal ifadesini uygun şekilde kullanır.			X			
'Have to' modal ifadelerini uygun şekilde kullanır.			X			
Öneri cümlelerini (Would you like/Let's) uygun şekilde kullanır.			X			
Rica cümlelerini (Would you mind/Do you mind if) uygun şekilde kullanır.			X			

EK 2. İngilizce Akademik Başarı Testi

THE OBJECTIVE OF THE TEST

The main objective of this test is to evaluate the English level of the 9th grade students. The test consists of 24 items. Each item has one correct answer. Wrong answers do not affect true ones. Duration is 30 minutes. Good Luck !

A. Choose the correct answer

1. As far as I remember, Mertcan and his cousin _____ in New Zealand last winter.

- a. did b. were c. was d. are
e. is

2. You _____ buy a ticket to enter the museum. It is not free.

- a. mustn't b. has to c. shouldn't
d. have to e. should

3. Mary: Would you like something _____?
Ece : Yes, please.

- a. drinks
b. to drinking
c. drink
d. drinking
e. to drink

4. You _____ listen to the teacher during the lesson.

- a. has to b. mustn't c. must d. have to
e. should

5. A. My mother has headache. What should she do?

B. She _____ take medicine.

- a. mustn't b. had better c. must d. have to
e. has to

6. A. Why _____ Jane in Canada last year?
B. She _____ there for holiday.

- a. were / go b. did / go c. were / went
d. was / goes e. was / went

7. Would you mind _____ me carry my bag? It is so heavy.

- a. to help
b. helps
c. to helping
d. help
e. helping

8. We _____ the beach at around 4 o'clock in the afternoon.

- a. leaves b. leave c. left d. was left
e. leaving

9. You _____ wear a coat. It's cold outside

- a. should b. have to c. mustn't
d. has to e. must

10. You _____ park here. It is illegal.

- a. must b. shouldn't c. should
d. mustn't e. have to

11. Where _____ they _____ on holiday?

- a. was / stay b. were / stayed c. were / stays
d. did / stayed e. did / stay

12. You _____ use your phone in library.

- a. mustn't b. should c. have to
d. must e. had better

13. Nil looks tired after journey. So, she _____ get some sleep.

- a. shouldn't b. mustn't c. has to
d. had better e. must

14. Some students _____ wear uniforms when they go to school. It is compulsory.

- a. have to b. has to c. must
d. should e. mustn't

15. You _____ obey the rules of the game.

- a. has to b. must c. mustn't
d. should e. have to

16. Do you mind _____ some money?

- a. to borrow
b. borrowed
c. if I borrowed
d. borrow
e. if I borrow

17. When you are ill, you _____ drink cold drinks

- a. must b. should c. shouldn't d. must
e. have to

18. George: _____ go for a picnic at the weekend.

Nancy: That's a good idea.

- a. Shall
b. Let's
c. Can
d. Do
e. Could

19. I - Mom came home from shopping.

II- Then she found all the cold or frozen things and put them away.

III-Finally, she put away all the dry and canned goods.

IV- First, she carried the bags into the kitchen.

- a. IV - I- II - III
b. III - I- II - IV
c. I - IV - II - III
d. IV - II - I - III
e. I - IV- III - II

20. I. Next, she asked her parents to buy her a flute.

II- First, she had to decide which instrument she wanted to play.

III- Jennifer wanted to play in the school band

IV- Finally, Jennifer joined the band and learned to read music.

V- After she learned everything she could about different musical instruments, she chose the flute.

VI. Then, she talked with the band teacher about different instruments.

- a. II - I - III - V - VI - IV
b. III - VI - V - II - I - III
c. V - IV- II - I - III - VI
d. III - II - VI - V - I - IV
e. II - III - I - V - VI - IV

Tuberculosis is a major health problem all over the world. This disease kills about two million people a year. For example, it killed one million three hundred thousand people around the world in 2007. The bacteria that cause tuberculosis usually settle in the lungs. People with active cases of tuberculosis have a bad cough. Doctors say people who have a cough that does not go away after three weeks should go for a test for that disease. Especially, people with weak body defense systems often develop this disease. Drinking too much alcohol is one of the causes of the disease. Some medicines can cure tuberculosis, but doctors say antibiotics are not enough for treatment. It is very important for patients to know about the disease and its treatment. Experts say this is because some patients feel better after about four weeks of treatment and stop taking their medicine.

21. Tuberculosis, _____

- a. is a rare disease
b. kills people living in rural areas
c. never settles in the lungs
d. is a common health problem around the world
e. affects just old people

22. Which of the following is correct?

- a. Some medicines are useful for tuberculosis
b. Drinking alcohol is the only cause of tuberculosis
c. Tuberculosis kills over three million people a year
d. Treatment of tuberculosis lasts four years
e. Bad cough is not a sign for tuberculosis

The vast natural forest of Yellowstone National Park covers nearly 9,000 km²; 96% of the park lies in Wyoming, 3% in Montana and 1% in Idaho. Yellowstone contains half of all the world's known geothermal features. The date of establishment of the park is 1872. Yellowstone is famous for its wildlife, such as grizzly bears, wolves and bison. The park is one of the few remaining intact large ecosystems in the northern temperate zone of the earth. Nearly 150 species of fossil plants and many other tree species are in the park's abundant fossil deposits. Yellowstone is also a unique manifestation of geothermal forces, natural beauty, and wild ecosystems. As a national

park, Yellowstone is open all year and each season provides travelers with different experiences.

23. According to the passage, Yellowstone National Park _____

- a. is 250 years old
- b. lies more than three cities
- c. is popular with its geothermal forces, natural beauty and wild ecosystems
- d. is in the southern temperate zone of the earth
- e. is not famous for wildlife

24. Yellowstone National Park is unique, because it _____.

- a. has a weak ecosystem
- b. includes half of all the world's known geothermal features
- c. is not suitable for travelers
- d. has just tree species
- e. is closed in summers

EK 3. Sınıf Yaşamı Algısı Ölçeği

SINIF YAŞAMI ALGISI ÖLÇEĞİ

Sıra	İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Sınıf bana kendimi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
2	Derste yapılan grup çalışmaları mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
3	Sınıf bana kendimi güvende hissettirir.	①	②	③	④	⑤
4	Öğretmenimin bana güvendiğini hissetmek huzur verir.	①	②	③	④	⑤
5	Arkadaşlarımla bir arada olmak mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
6	Sınıfta yapılan farklı etkinlikler mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
7	Öğretmenimin bana saygı duyduğunu hissetmek mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
8	Derste teknoloji kullanımı bana kendimi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
9	Dersteki rekabetçi öğrenme ortamı kaygı verir.	①	②	③	④	⑤
10	Öğretmenimin beni olduğum gibi kabul ettiğini düşünmek güven verir.	①	②	③	④	⑤
11	Derste öğrenebildiğimi hissetmek bana cesaret verir.	①	②	③	④	⑤
12	Sınıfta sorumluluk almak bana kendimi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
13	Sınıfta arkadaşlarıma yardım etmek zevk verir.	①	②	③	④	⑤
14	Sınıfın bir parçası olmak bana kendimi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
15	Üzgün olduğumu anladığında öğretmenimin benimle ilgilenmesi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
16	Dersle ilgili arkadaşlarımdan yardım almak iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
17	Öğretmenimin bana söz hakkı vermesi mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
18	Öğretmenimle duygularımı paylaşabilmek huzur verir.	①	②	③	④	⑤
19	Derste arkadaşlarımla fikir alışverişi yapmak mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
20	Derste öğretmenimin anlamadığım yerlerde destek vermesi güven verir.	①	②	③	④	⑤
21	Derste öğretmenimin verdiği görevleri yapmak iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
22	Derste arkadaşlarımla görüşlerime saygı duyması bana güven verir.	①	②	③	④	⑤
23	Öğretmenimin derste beni motive etmesi iyi hissettirir.	①	②	③	④	⑤
24	Derste soru sormak kaygı verir.	①	②	③	④	⑤
25	Derste öğretmenimden olumlu dönütler almam mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
26	Derste arkadaşlarımla iletişim kurmak mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
27	Derste arkadaşlarımla birbirine nazik davranması mutluluk verir.	①	②	③	④	⑤
28	Derste öğretmenimin arkadaş gibi davranması bana güven verir.	①	②	③	④	⑤

EK 4. Derse Katılım Envanteri

Sevgili öğrenciler,

Bu envanter, siz öğrencilerin "**derslerine katılımınızla**" ilgili bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Envanterde derse katılıma ilişkin 24 madde yer almaktadır.

Sizden beklenen; envanterdeki her bir cümleyi okumanız, cümledeki yargıya katılma durumunuza göre, size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koymanızdır. Lütfen her maddeyi cevaplayınız. Envantere isminizi yazmayınız. Verdiğiniz bilgiler, hazırlanan bilimsel araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. İlgili ve katkınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bu derste,	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Kendimi ilgili hissediyorum.					
Kendimle övünüyorum.					
Heyecan duyuyorum.					
Kendimi mutlu hissediyorum					
Eğlendiğimi hissediyorum.					
Ders bitse de çalışmaya devam etmek istiyorum					
Anlatılanları dikkatle dinliyorum.					
Aklımda kalması gereken şeylere özen gösteriyorum.					
Bana verilen ödevleri yapıyorum.					
Yapılan etkinliklere ciddiyetle katılıyorum.					
Sınıf etkinliklerine katıldıkça kafamda yeni sorular oluşturuyorum.					
Sınıftaki tartışmalara etkin olarak katılıyorum.					
Diğer öğrencilerle birlikte çalışırken birbirimizden öğreniyoruz.					

Bu derste,	Hiç doğru değil	Çok az doğru	Orta derecede doğru	Çoğunlukla doğru	Tamamen doğru
14. Bir hata yaparsam, nerede hata yaptığımı bulmaya çalışıyorum.					
15. Dersi anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendime sorular soruyorum.					
16. Kısa sınav (quiz) olduğumuzda konular hakkında daha ayrıntılı düşünüyorum.					
17. Farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri nasıl bir araya getireceğimi düşünüyorum					
18. Emin olmadığım konuları kontrol etmek için ders kitaplarına ve diğer kaynaklara başvuruyorum.					
19. Karşılaştığım güçlükleri kendi kendime çözmeye çalışıyorum.					
20. Sınıf etkinlikleri sırasında düşündüklerimin ya da yaptıklarımın ne kadar nitelikli olduğunu sorguluyorum.					

Bu derste,	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
21. Kendimden geçtiğim için herhangi bir şey yapmıyorum.					
22. Kafam başka yerlere gidiyor.					
23. Yalnızca çalışmış gibi yapıyorum.					

EK 5. Görüşme Soruları

1. Ters yüz sınıf modeli ile ilgili genel görüşleriniz nelerdir?
2. Ters yüz sınıf modeli kapsamında hazırlanan videolarla ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Ters yüz sınıf modeli kapsamında gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğrenme sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
5. Ters yüz sınıf modelinin derse katılım durumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
6. Ters yüz sınıf modelinin sınıf yaşamınızı (arkadaş, öğretmen ilişkileri) nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
7. Ters yüz sınıf modelinin daha etkili uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?



EK 6. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-604.01.01-E.6024160
Konu : Burak AYÇIÇEK'in
Araştırma İzin Onayı

23.03.2018

VALİLİK MAKAMINA

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Burak AYÇIÇEK 'in "Teknoloji Destekli Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları Akademik Başarıları ve Sınıf Yaşamı Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını 01/03/2018-30/05/2018 tarihleri arasında İlimiz Altınözü İlçesindeki Altınözü Süleyman Şah Çok Programlı Anadolu Lisesinde uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin İlimiz Altınözü İlçesindeki Altınözü Süleyman Şah Çok Programlı Anadolu Lisesi idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
23.03.2018

Kemal KARAHAN
Vali u.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK 7. Uygulamaya İlişkin Görseller

HALİL K. posted to 9-B

14 Mar 2018 - 18:34

Arkadaşlar sizler için çalışma sitesi buldum.Yapmanızı öneriyorum...

http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-exercise-simple-past.php

Beğenmekten vazgeç (1) • 1 Cevap • Paylaş • Takip edilenler

BURAK AYÇİÇEK

Teşekkürler Halil..

Beğen (1) • Cevap (0) • 18 Mar 2018, 18:08

Bir cevap yaz...

Assignment:

SHOULD - HAD BETTER

Grade

100/100

Correct responses

4/4

Video watched

100%

Time spent: 15min

Turned In: Mar 27 at 8:36 PM

Video views per portion



EXAMPLES :

- ▶ We **should** drive carefully.
- ▶ We **shouldn't** kill animals.
- ▶ It is raining. You **should** take an umbrella.
- ▶ They have got bad marks. They **should** study harder.
- ▶ You **shouldn't** smoke. It is dangerous for your health.

RECORDED WITH SCREENCASTOMATIC

08:57
12:10

Write your own sentence using 'should'.
(Should yapısını kullanarak kendi cümlelerinizi yazınız.)

Submit Skip Rewatch

Help Center

BURAK AYÇİÇEK posted to 9-B

Öğretmen

6 Mar 2018 - 01:39

Daha fazla etkinlik için aşağıdaki linkleri tıklayınız :

1. <http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=3303#a>

2. <http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=3686>

English Exercises: 2 Exercises/59 examples of Past Simple

www.englishexercises.org

Beğen (13) • 6 Cevaplar • Paylaş • Takip edilenler

Daha fazla cevap...

DUDUNUR K.

cok güzel hocam her şey için teşekkür

Beğen (4) • Cevap (0) • 7 Mar 2018, 14:42

MEHMET K.

thank you hocam...

Beğen (2) • Cevap (0) • 7 Mar 2018, 14:50



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Burak AYÇİÇEK
Doğum Tarihi : 24 Mart 1986
E-mail : aycicekburak@gmail.com

Öğrenim Durumu

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Hacettepe Üniversitesi	2005-2009
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Mersin Üniversitesi	2013-2016
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Mersin Üniversitesi	2016-2018

Görevler

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Okutman	Kapadokya Meslek Yüksekokulu	2010-2013
Uzman	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	2013-2015
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2015- Devam

ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

1. Aycicek, B. & Yanpar Yelken, T. (2018). The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching English. *International Journal of Instruction*, 11(2), 385-398.
2. Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Kanadlı, S. (2018). Akademisyen görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde performans dayalı akademik teşvik sisteminin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.18.007.
3. Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. ve Ayçiçek, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Ankara İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 796-814.
4. Ayçiçek, B. ve Yanpar Yelken T. (2018). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. II. Uluslararası İKSAD Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
5. Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Yanpar Yelken, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algılarının ve kurumsal aidiyet düzeylerinin incelenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1).
6. Ayçiçek, B. ve Yanpar Yelken, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3).

7. Kılıç, F., Yokuş, G., Ayçiçek, B. & Boran, M. (2016). The Role of Life-Wide Learning on Design of Curriculum. In *Developing Successful Strategies for Global Policies and Cyber Transparency in E-Learning* (pp. 245-267). IGI Global.

8. Ayçiçek, B. ve Yanpar Yelken T. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. *II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, 5-7 Mayıs, 138-139.

