

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ SINIF
MODELİNİN ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK DENEYSEL BİR
ÇALIŞMA

Nilüfer KAMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2020



©2020-Nilüfer KAMAN

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ SINIF
MODELİNİN ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK DENEYSEL BİR
ÇALIŞMA**

**AN EXPERIMENTAL STUDY ON EFFICIENCY OF FLIPPED
CLASSROOM MODEL IN ENGLISH LANGUAGE
TEACHING**

Hazırlayan

Nilüfer KAMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

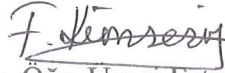
KIRŞEHİR-2020

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Nilüfer KAMAN tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkililiğine Yönelik Deneysel Bir Çalışma” adlı tez çalışması 07.01.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.



Danışman Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK



Üye Dr. Öğr. Uyesi Fatma KİMSESİZ



Üye Dr. Öğr. Uyesi Yalçın DİLEKLİ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

07/01/2020

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

07.01.2020

Nilüfer KAMAN

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Nilüfer KAMAN

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2020 –(XV+129)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Doç Dr. Hüseyin Şimşek

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Kimsesiz

Dr. Öğr. Üyesi Yalçın Dilekli

Bu çalışmanın amacı, ters yüz sınıf modelinin ön lisans öğrencilerinin İngilizce dersindeki dilbilgisi başarı, ders motivasyon ve derse karşı olan tutum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksekokulunda yapılmıştır. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksekokulunda Zorunlu Yabancı Dil-I dersini alan birinci sınıf öğrencilerinden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 25'i deney grubunu, 25'si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. 8 hafta süren çalışma boyunca, deney grubunda ters yüz sınıf modeli uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim modeli uygulanarak ders işlenmiştir. Çalışmanın verileri İngilizce dilbilgisi başarı testi, ders motivasyon ölçeği ve İngilizce dersine yönelik tutum anketi ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler ışığında, deney grubundaki dilbilgisi başarı testi puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun ders motivasyon ölçeği puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu ve deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ölçeği alt boyutları incelendiğinde, uygunluk alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülürken, dikkat, güven ve tatmin alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Derse yönelik tutum anketi puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dilbilgisi başarı, motivasyon, ters yüz sınıf modeli, tutum.

ABSTRACT

AN EXPERIMENTAL STUDY ON THE EFFICIENCY OF FLIPPED CLASSROOM MODEL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

M. Sc. Thesis

Preparer: Nilüfer KAMAN

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2020- (XV+129)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Educational Sciences Department

Educational Programs and Instruction Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Asst. Prof. Dr. Fatma KİMSESİZ

Asst. Prof. Dr. Yalçın DİLEKLİ

The study aims to investigate the effect of flipped classroom on undergraduate students' achievement on English grammar, course motivation and attitude towards the EFL. The research was conducted at Kaman Vocational High School, Kırşehir Ahi Evran University. It is designed as a quasi-experimental study, one of the quantitative research methods, with pre-test, post-test controlled group. The sample of the study was composed of 50 students having compulsory Foreign Language-I Course on the first grade. The experimental group consists of 25 students while the control group consists of 25 students. The experimental group was lectured with flipped classroom model whereas the control group was lectured with traditional teaching method within 8 weeks. The data of the study was obtained from EFL grammar achievement test, course interest scale and attitude questionnaire towards EFL. T-test analysis with dependent and independent groups was used for data analysis. At the end of the study, in the light of the obtained data, EFL grammar achievement test scores of the students in the experimental group were found to be significantly higher than the students in the control group. It was found that the course interest scale scores of the students in experimental group were higher than the students of controlled group, and there was a significant difference between these two groups in favor of the experimental group. When course interest scale subdimensions were examined, significant differences were found between the two groups in favor of the experimental group in terms of relevance subdimensions. However, there was not a significant difference between the two groups in terms of attention, reliance and satisfaction subdimensions. When attitude questionnaire towards EFL scores, it was found that there was a significant difference between two groups in favor of the experimental group.

Key words: Grammar achievement, motivation, flipped classroom model, attitude.

ÖN SÖZ

Değişen dünyada, internetin yaygın olarak kullanılmaya başlanması ve teknolojik gelişmelerin hızla artması her alanda olduğu gibi eğitim dünyasında da değişimi kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları bir gereklilik haline gelmiştir. İlköğretimden yükseköğretime kadar tüm kurumlarda eğitim davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru değişmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü öğrenme ortamını düzenlemek ve öğrenciye rehberlik etmektir. Diğer taraftan içinde bulunduğumuz bilgi çağında 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, problem çözme, bireyler arası iş birliği kurma, pratik zekâ ve uyum sağlama, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişebilme ve analiz etme, merak etme ve hayal gücü gibi becerileri öğrencilere kazandırmak eğitimin amaçları arasına girmiş ve yapılandırmacı yaklaşımının da temellerini oluşturmuştur. Tüm bunların yanı sıra, dijital öğrenme teknolojilerinin gelişerek yüz yüze öğrenme ortamlarında yerini alması ve eğitimde ihtiyaca göre yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemlerindeki avantajlı yönlerin birlikte kullanılması ile harmanlanmış öğrenme yöntemi ortaya çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenme modelinin bir alt türü olan Ters Yüz Sınıf Modeli (TYS) teknolojinin eğitim sisteminde yer edinmesiyle meydana gelen dönüşüme uygun bir modeldir.

Çeşitli disiplinlerde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de uygun olduğu düşünülen YYS modeli, teknolojiyle öğretim süreçlerini birleştirme ve geleneksel yöntemdeki ders ve ev ödevinin yer değiştirmesi üzerine tasarlanmıştır. YYS modelinde öğrenciler ders dışında konu ile ilgili videoları izleyerek sınıfa hazır bir şekilde gelmekte ve sınıf içi zamanda da öğretmen rehberliğinde işbirlikli, problem çözmeye dayalı öğrenme etkinlikleri yaparak konuyu pekiştirmektedir. Bu çalışmanın amacı “İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarılarına, ders motivasyon düzeylerine ve derse yönelik tutum düzeylerine olan etkisini incelemektir.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, temel kavramlar hakkında bilgiler verilmektedir. İkinci bölümünde alan yazın incelenerek ters yüz sınıf modeli hakkında ayrıntılı bilgi verilerek bu model üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar anlatılmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alt problem doğrultusunda açıklanmaktadır. Beşinci bölümde araştırmadan elde edilen

sonuçlar alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak özetlenmekte ve bu sonuçlardan hareketle bazı öneriler sunulmaktadır.

Bu alışmanın TYS modelinin İngilizce dilbilgisi dersinde uygulanmasının önemini göstermesi, öğrencilerin akademik başarısı, motivasyon ve tutum düzeylerine etkisine dikkat çekmesi açısından alınıyazında yapılacak gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu vesileyle yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren, beni destekleyen, araştırmamım olgunlaşmasında akademik rehberliğini ve sabrını hep hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hüseyin şİMşEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte alışmamım şekillenmesine katkı sağlayan ve beni cesaretlendiren değerli dostum Dr. Öğretim yesi Buket ASLANDAğ'a ve daima yanımda olarak vazgeçtiğim her dakikada yeniden başlamamı sağlayan sevgili arkadaşım Dr. Öğr. Gör. Ebru ALAGÖZ BOYRAZ'A çok teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde yanımda olan, azimli olmamı sağlayan canım annem Safiye HASANEFENDİOğLU, canım babam Ahmet HASANEFENDİOğLU ve kardeşlerim Onur HASANEFENDİOğLU ve Nilay HASANFENDİOğLU şENGüN'e teşekkür ederim.

Benden desteğini esirgemeyen, beni yreklendiren, çocuklarımızla ilgilenerek bana çalışma zamanı oluşturan canım eşim Dr. şafak Kaman'a ve bu süreçte çok fazla zaman ayıramadığım biricik oğullarım Kağan, zcan ve Ahmet Kaman'a teşekkürü bir borç bilirim.

Kırşehir-2020

Nilüfer KAMAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

| | |
|---|-----------|
| KABUL VE ONAY..... | i |
| BİLDİRİM..... | ii |
| ÖZET..... | iii |
| ABSTRACT..... | iv |
| ÖN SÖZ..... | v |
| TABLolar LİSTESİ..... | xi |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xii |
| RESİMLER LİSTESİ..... | xiii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR..... | xiv |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| 1.GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ..... | 1 |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ..... | 6 |
| 1.2.1. Araştırmanın Amacı..... | 6 |
| 1.2.2. Araştırmanın Önemi..... | 7 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI..... | 8 |
| 1.4. VARSAYIMLAR..... | 8 |
| 1.5. TANIMLAR..... | 8 |
| BÖLÜM II..... | 10 |
| 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR..... | 10 |
| 2.1.HARMANLANMIŞ ÖĞRENME..... | 10 |
| 2.1.2. Harmanlanmış Öğrenme Kavramı..... | 10 |
| 2.1.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Tasarlanması..... | 12 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları:..... | 15 |
| 2.1.5. Harmanlanmış Öğrenme Çeşitleri..... | 18 |
| 2.2. TERS YÜZ SINIF MODELİ..... | 21 |
| 2.2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli Tanımı ve Kavramı..... | 21 |
| 2.2.2 Ters Yüz Sınıfların Bileşenleri..... | 26 |
| 2.2.2.1. Esnek Ortam (Flexible Environment)..... | 27 |
| 2.2.2.2. Öğrenme Kültürü (Learning Culture)..... | 28 |
| 2.2.2.3. Güdümlü İçerik (Intentional Content)..... | 29 |
| 2.2.2.4. Profesyonel Eğitimciler (Professional Educators)..... | 30 |
| 2.2.2.5 Yenilikçi Ağ Öğrenme Etkinlikleri (Progressive Networking Learning Activities)..... | 31 |
| 2.2.2.6. Katılımcı ve Etkili Öğrenme Deneyimleri (Engaging and Effective Learning Experiences)..... | 31 |
| 2.2.2.7 Çeşitlendirilmiş ve Sorunsuz Öğrenme Platformları (Diversified and Seamless Learning Platforms)..... | 32 |
| 2.2.3 TYS Modeli ile Geleneksel Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması..... | 32 |
| 2.3. TYS MODELİNİN AVANTAJLARI VE SINIRLILIKLARI..... | 37 |
| 2.3.1. TYS Modelinin Avantajları..... | 37 |
| 2.3.2. TYS Modelinin Sınırlılıkları..... | 39 |
| 2.4. TYS MODELİNİN DAYANDIĞI ÖĞRETİM TEMELLERİ..... | 41 |
| 2.4.1.Yapılandırmacılık..... | 42 |
| 2.4.2.Aktif Öğrenme..... | 43 |
| 2.4.3. Akran Eğitimi ve Akran Destekli Öğrenme..... | 44 |
| 2.4.4. Probleme Dayalı Öğrenme..... | 45 |
| 2.4.5. İşbirlikli Öğrenme..... | 45 |
| 2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... | 46 |
| 2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..... | 51 |
| BÖLÜM III..... | 54 |
| 3. YÖNTEM..... | 54 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ..... | 54 |
| 3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU..... | 55 |
| 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... | 56 |
| 3.3.1. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi (İDBT)..... | 56 |
| 3.3.2. Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ)..... | 56 |
| 3.3.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi (İDYTA)..... | 57 |
| 3.4. VERİLERİN ANALİZİ..... | 58 |
| 3.4.1. Uygulama süreci..... | 59 |
| BÖLÜM IV..... | 75 |
| BULGULAR..... | 75 |
| 4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR..... | 75 |
| 4.1.1. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İDBT Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular..... | 75 |
| 4.1.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin İDBT Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular..... | 76 |
| 4.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İDBT Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 77 |
| 4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR..... | 77 |
| 4.2.1. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular..... | 78 |
| 4.2.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanları | |

| | |
|--|------------|
| Arasındaki Farka İlişkin Bulgular..... | 78 |
| 4.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin DMÖ Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 79 |
| 4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR..... | 81 |
| 4.3.1. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İDYTA Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular..... | 81 |
| 4.3.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin İDYTA Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular..... | 82 |
| 4.3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İDYTA Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 83 |
| BÖLÜM V..... | 84 |
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 84 |
| 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA..... | 84 |
| 5.1.1. İngilizce Dilbilgisi Başarısı ile İlgili Sonuçlar | 84 |
| 5.1.2. Ders Motivasyonu ile İlgili Sonuçlar..... | 87 |
| 5.1.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Sonuçlar | 91 |
| 5.2.ÖNERİLER..... | 94 |
| 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler | 94 |
| 5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 95 |
| KAYNAKÇA..... | 97 |
| EKLER..... | 110 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 128 |

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

| | |
|--|----|
| Tablo 2.2.2.2.1. TYS modelinin tasarımı..... | 28 |
| Tablo 3.1. Grupların Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması (t-Testi)..... | 55 |
| Tablo 3.3.2.1. DMÖ Madde Tablosu..... | 57 |
| Tablo 3.4.1.1. Uygulama süreci..... | 65 |
| Tablo 4.1.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İDBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 4.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin İDBT Testi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 76 |
| Tablo 4.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu İDBT Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 77 |
| Tablo 4.2.1.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 78 |
| Tablo 4.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 79 |
| Tablo 4.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 79 |
| Tablo 4.2.3.2. Deney ve Kontrol Grubu DMÖ Alt Boyutlarındaki Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 80 |
| Tablo 4.3.1.1. Kontrol grubu öğrencilerinin İDYTA ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları..... | 81 |
| Tablo 4.3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin İDYTA Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 82 |
| Tablo 4.3.3.1. Deney ve Kontrol Grubu İDYTA Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 83 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

| | |
|---|----|
| Şekil 2.1.3.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Tasarımı..... | 12 |
| Şekil 2.1.3.2. Harmanlanmış Öğrenme Bileşenler..... | 13 |
| Şekil 2.1.5.1. Harmanlanmış Öğrenme Çeşitleri..... | 21 |
| Şekil 2.2.1.1. Ters Yüz Eğitim..... | 24 |
| Şekil 2.1.1.2. Ters yüz Eğitim..... | 25 |
| Şekil 2.1.1.3. TYS modelinin kavramsal çerçevesi..... | 26 |
| Şekil 2.2.3.1. Geleneksel eğitim ve TYS modelinin karşılaştırılması | 34 |
| Şekil 2.2.3.2. Ters yüz öğrenmede sınıf etkinliklerinin eğitimsel amaçları..... | 35 |
| Şekil 2.2.3.3. Geleneksel Sınıflar ile Ters Yüz Sınıfların Sınıf İçi Zamanının Karşılaştırılması..... | 36 |
| Şekil 2.1. Öğrenci merkezli teori ve metotların ilişkisini anlatan venn şekli..... | 42 |

RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

| | |
|---|----|
| Resim 3.4.1.1. Sanal Sınıf Oluşturma Ekran Görüntüsü | 61 |
| Resim 3.4.1.2. Sanal Sınıf Ekran görüntüsü | 62 |
| Resim 3.4.1.3. Edmodo mesaj ekran görüntüsü | 63 |
| Resim 3.4.1.4 Video ekran görüntüsü..... | 64 |



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile aşağıda sunulmuştur.

| Kısaltmalar | Açıklamalar |
|--------------------|-------------------------------------|
| DMÖ | Ders motivasyon ölçeği. |
| İDYTA | İngilizce ders yönelik tutum anketi |
| İDBT | İngilizce dilbilgisi başarı testi. |
| TYS | Ters yüz sınıf. |



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma probleminin tanımı, araştırmanın amacı, önemi, kapsamı, varsayımlar, sınırlılıklar, bazı tanım ve kısaltmalar ile yapılan çalışmanın bilime sağladığı katkılar sunulmuştur.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Teknolojinin hızla artması hayatın her alanında değişimi kaçınılmaz hale getirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle de günümüzde daha fazla bilgi üretilirken, bunun sonucu olarak bireylerin hayat tarzları, bilgiyi elde etmekteki ihtiyaç durumları ve bireylerden beklenen beceriler de değişmiştir. Günümüzde öğrenci sayısının giderek çoğalması, öğretmen sayısındaki yetersizlik, bilgi miktarının hızla artması, bireysel farklılıklara daha fazla önem verilmesi ve teknolojinin yaşamın her alanında karşımıza çıkması gibi nedenler, eğitim ortamlarında etkili bir biçimde bilişim teknolojilerinden yararlanılması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Alkan, 1995).

Mc Dermott ve Gormley (2016:121)' in de ifade ettiği gibi "teknoloji hayatımızın kaçınılmaz bir parçası haline gelirken,", eğitim ve eğitimde teknoloji kullanımı da birbirinden bağımsız düşünülemeyen iki kavram olmuştur (Komis, Ergazakia ve Zogzaa, 2007; McCannon ve Crews, 2000). Alkan (2011:13) tarafından eğitim, davranış geliştirme, bilgi, beceri ve tutum kazanma süreci olarak tanımlanırken, eğitim teknolojisi; insanın gücünü, bilgiyi, yöntem ve teknikleri, araç gereçleri ve diğer tüm düzenlemeleri kullanarak uygun tasarımlar geliştiren, bunları uygulayan, değerlendiren ve yöneten eğitim bilimleri ile ilgili bir teknoloji olarak tanımlanmıştır (Alkan, 2011). İnsanların doğuştan sahip olduğu yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan, onların hayatlarına yön veren güçlü, ileriye görebilen, çağdaş bireyler olmasına imkân tanıyan eğitim ile edinilen bu becerilerin, verimli ve bilinçli bir şekilde kullanılmasını sağlayan teknolojinin birleşimi bu iki kavramın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle temel öğrenme ortamı olan sınıflarımızın da gelişen teknolojilerle bütünleşmesi, teknolojinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılması (Filiz ve Kurt, 2015), her alana olduğu gibi eğitim alanına teknolojinin entegre edilmeye çalışılması gerekmektedir (Güngören, Bektaş, Öztürk ve Horzum, 2014: 69).

İçinde bulunduğumuz ‘‘Bilgi çağı’’ olarak adlandırılan 21. yüzyıl, bilgisayar teknolojilerinin hızla geliştiği ve giderek toplumun bütün katmanlarında yaygınlaştığı bir

dönemi ortaya çıkarmıştır (İşman, 2006). Bu dönemde dünyada bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı artış olması ve bunun sonucunda çeşitlenen ve yenilikler sunan akıllı teknolojik araçların etkin bir şekilde kullanılması, yeni neslin hayat tarzının ve düşünce yapısının değişmesine ve dijital nesil kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Marc Prensky 2001 yılında "dijital yerliler" (digital natives) ve "dijital göçmenler" (digital immigrants) kavramlarını günümüz çocuklarıyla öğretmenler arasındaki teknolojik açıdan oluşan nesil farkını tanımlamak için kullanmıştır. 21. yüzyılda bilgi teknolojilerinin toplumlar üzerinde büyük etkisi olduğunu belirten Akkoyunlu (1995) da toplumda teknolojinin yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başlanması ile değişimin zorunlu hale geldiğini, mevcut yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, değerlendirme, sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanık hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, problem çözme, bireyler arası iş birliği kurma, pratik zekâ ve uyum sağlama, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişebilme ve analiz etme, merak etme ve hayal gücü gibi becerileri kazanmaları önemlidir (Romiszowski, 1996; Wagner, 2008). Öğrencilerin kazandıkları bu becerilerle kendi sorumluklarını alan, iletişim becerilerini geliştirmiş, iş birliğine önem veren, karşılaştığı problemin farkında olup çözüm yolları bulmak için çaba sarf eden ve öğrendiği yeni bilgileri değişik alanlarda kullanmayı başaran ve kendini geliştirebilen bireyler olmaları 21. yy 'da onların modern dünyaya ayakta uydurmalarını, akademik ve sosyal alanlarda daha başarılı olmalarını sağlayacaktır (Kaman, 2018).

Tüm bunların sonucunda ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm kurumlar bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek için eğitim programları hazırlamakta ve eğitim davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru değişmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü öğrenme ortamını düzenlemek ve öğrenciye rehberlik etmektir. Bu yaklaşımda temel olan, öğrencinin sürece aktif olarak katılması ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına fırsat veren iş birliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanır. Böylece öğrenenlerin bu yüzyılda bireylerden beklenen problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir (Şaşan, 2002). Ayrıca bu süreçte öğretme ve öğrenmenin öğretmen merkezli pedagojiden öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olduğu ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin

gerçekleştiği, öğrencilere internet ve harmanlanmış öğrenme dersleriyle daha esnek öğrenme ortamları sunulduğu bir öğrenme yaklaşımı oluşmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim ve öğrenmeden kasıt; öğrenenin ilgi, ihtiyaç, tecrübe ve öğrenme tarzının temel alındığı öğrenme ortamları ve öğrencinin öğrenmenin merkezinde bulunmasıdır. Bilgi ve iletişim teknolojileri de öğrencilere bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi için çeşitlilik ve daha esnek öğrenme ortamları sağlamaktadır (Keamy, Nicholas, Mahar ve Herrick, 2007).

Son yıllarda yükseköğretim standartları da değişmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldığı ve daha üst bilişsel düzeydeki konularla ilgilenilen öğrenme ortamları oluşmaktadır. Öğrenci sunumları, grup çalışmaları, bireysel ve akran değerlendirmeleri ve grup tartışmaları gibi öğrenci merkezli öğrenmeler, sınıfta yapılan aktif öğrenme etkinlikleri ile öğrenciler öğrenmenin merkezine yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Diğer taraftan sınıf içi zamanın kısıtlı olması, bu zamanın hem konu anlatımı hem de aktif öğrenme stratejileri arasında dengeyi kurmaya çalışarak kullanmak eğitimcileri zorlamaktadır (Strayer, 2012). Bu bağlamda yükseköğretimde video dersler bireysel derslerden daha üstün hale gelmeye, çevrim içi dersler ve ödevler kâğıt üzerinde yapılan ödevler kadar etkili olmaya başlamıştır (VanLehn, 2011). Tüm bunların sonucunda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ve yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin iyi yönlerinin bir arada kullanıldığı harmanlanmış öğrenme yöntemlerinden biri olan ters yüz sınıf modeli eğitimde çeşitli alanlarda kullanılmaya başlanmıştır. Graham (2006) geleneksel eğitime göre daha çok tecrübe edinmeyi ve bilgiyi pekiştirmeyi sağladığı için TYS modelini geliştiren harmanlama altında ele alırken, Shaidullin, L. Safiullin, Gafurov, N. Safiullin (2014); Staker ve Horn (2012) öğrencilerin evde konunun teorik kısmına çalıştıklarını ve sınıf içi zamanı yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullandıklarını TYS modelini harmanlanmış öğrenmenin alt kategorisi olan çevirme modeli içinde ele almıştır.

TYS modelindeki fikir bir konuyu sınırlı zamanda anlatmaktansa, eğitimcilerin kendi oluşturduğu bir video ya da internet kaydı (podcast) ile konuyu öğrencilere aktarması ve ders içi zamanın daha etkili aktiviteler için kullanılmasıdır. Bu model evde video izlemenin dışında, süreç ve sonuç değerlendirmelerini ve yüz yüze yapılan öğrenme etkinliklerini de kapsar (Makice, 2012). En basit şekilde TYS modeli sınıfta yapılanların sınıf dışında, sınıf dışında yapılanların da sınıfta yapılması olarak tanımlanmıştır (Bergman ve Sams, 2012; Lage, Platt, Treglia, 2000). Diğer bir ifadeyle TYS modeli sınıf içi ve sınıf dışı zamanın yeniden düzenlenmesidir. Öğrenciler sınıf içi zamanı probleme dayalı etkinlikleri ve derse dahil olmalarını sağlayan etkinlikleri yaparak geçirirken, sınıf dışı

zamanı ise konuyu anlamak için onlardan izlemesi istenen basit slaytlar, animasyon, ekran görüntüleri ya da çoklu medya içeriklerini kapsayan sesli ve yazılı video görüntülerini izleyerek geçirirler (Educause, 2012). Öğrenci merkezli eğitime dayanan TYS modeli, sınıf içinde yapılan etkileşimli grup çalışmalarını ve sınıf dışında yapılan bilgisayar destekli bireysel öğrenmeyi kapsamaktadır. TYS modeli öğrencilerin kendi isteklerine uygun olarak bireysel bir eğitim çerçevesi çizilmesini sağlamaktadır. Eğitimci sınıfta bulunan anlamakta zorluk çeken, gelemeyen ya da çok iyi anlayan öğrencilere göre farklı şekillerde anlatmak ister. Ancak kalabalık sınıflarda bu pek mümkün olmamaktadır. TYS modeli öğrencilerin kendi hızlarına göre çalışmalarına ve öğretmenleriyle iletişime geçerek anlamadıkları yerleri sormalarına imkân vermektedir. (Bishop ve Verleger, 2013). Diğer taraftan TYS modeli öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını, öğretmenlerin de çok çeşitli yöntemlerle öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetmelerini sağlamaktadır (Lage vd., 2000; Overmyer, 2012). TYS modeli pek çok avantaj sağlamasından dolayı, fen bilimleri, matematik, mühendislik gibi farklı disiplin alanlarında uygulandığı gibi (Berrett, 2012; Bishop ve Verleger, 2013; Fulton, 2013; Johnston, 2017), yabancı dil eğitiminde de (Al-Harbi ve Alshumaimeri, 2016; Doman, 2016; Kang, 2015; Thaichay ve Sitthitikulb, 2016) uygulanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yıllar içerisinde istenilen hedeflere ulaşılamamıştır. Bunun nedenleri arasında geleneksel yöntemlerin dışına çıkılmaması, yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntemlerin eksikliği ya da uygun olan öğretim tekniği seçilememesi, materyallerin, yapılan etkinliklerin ya da ölçme ve değerlendirme araçlarındaki eksiklikler ve bu eksiklikler sonucunda ortaya çıkan yöntemsel hatalar gösterilmektedir (Işık, 2008). Geleneksel yöntemin kullanılmasından kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi için bilişim teknolojileri ve çoklu ortam etkinlikleri yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Büyükaslan, 2007). Dil öğretimi sadece yapıların bir araya gelmesinden değil, dilbilgisi ve işlevlerinin birleştirilerek öğretildiği iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda görev ve anlamlılık ilkeleri önemlidir, diğer bir ifadeyle görevlerin anlamlı olması, öğrencide değer duygusu yaratması ve görevlerin yerine getirilmesinde hedef dilin kullanılmasını gerektirir (Richards ve Rodgers, 1986). Geleneksel sınıflarda öğretmenler bilgi aktarıcı konumundadır ve konu anlatmaktan değişik etkinlikler yapmaya fırsat bulamamaktadır. Oysa dil öğretiminde dilbilgisi kurallarının sadece ezberlenmesi değil, bu kuralların anlamlı hale getirilmesi için dilin iletişimsel olarak kullanılması gerekmektedir (Temizyürek ve Ünlü, 2015).

Diğer taraftan dil öğretiminin etkili olabilmesi için o dilin etkin olarak kullanılması, o dili kullananların sesini duymak ya da videolarını izlemek öğrencilerin görsel ipuçlarını anlaması açısından oldukça önemlidir. Çakır (2006) dil öğretmenlerinin videoların öğrencileri daha çok motive ettiğini düşündüklerini, gerçek hayattan kesitlerin sınıfta kullanılmasının dilin doğal ortamında anlamlandırılması ve öğrencilerin dili aktif olarak kullanmalarını sağladığını ifade etmektedir. Demirel (2002) ise öğretimin gerçekleşmesi için, öğretilen konunun öğrencide bilgi ve beceri oluşturması gerektiğini, kişinin yaparak yaşayarak öğrenmesi için bu süreçte öğrencinin öğretime aktif bir şekilde katılması gerektiğinin ve bireyin hem görüp hem duyup hem söyleyip hem de dokunduklarının %90'nını öğrendiklerini belirterek, videoların eğitimdeki önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, TYS modelinin dil öğretiminde kullanılmaya oldukça uygun olduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğrenme süreci öğrencilerin katılımını gerektiren bir süreçtir ve bu süreçte öğrencilerin kendi sorumluluklarını alması gerekmektedir (Balcı, 2016). Bu doğrultuda TYS modeli öğrencilere motive edici ve eğlenceli bir ortam sağlamak ve öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, ne zaman ve nerede çalışacaklarına kendileri karar vermektedir (Bergman ve Sams, 2012). Geleneksel öğrenme ortamlarında öğretmenler sınıfta konu anlatımı yapmak dışında yapılması gereken etkinliklere zaman ayıramamaktadır. TYS modeli öğrencilerin dersten önce çevrimiçi videoları izleyerek hazır olmalarını ve sınıf içi zamanda yapılan etkinliklere hazır olarak gelmelerini sağlar (Baker, 2000; Bergmann, Overmyer ve Willie, 2012; Davies, Dean ve Ball, 2013). Bu da öğretmenlerin sınıf içi zamanı etkili bir şekilde kullanmalarına imkân tanımaktadır.

Geleneksel sınıflarda öğrenciler anlatılanları o anda anlamaya ve not almaya çalışırlar. Bu da onların önemli noktaları kaçırmalarına neden olmaktadır. TYS modeli dersi öğrencinin kontrolüne vermektedir. Bu uygulama özellikle İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencileri cesaretlendirmiş ve kendilerine daha çok güvenmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin sınıf içi zamanda yapılan grup çalışmaları, deneyler, projeler sırasında sosyal etkileşimleri artar ve akranlarına yardım ederek birbirlerine destek olmalarını sağlamaktadır (Charles, 2013). Diğer taraftan TYS modeli İngilizce öğrenen öğrencilerin bilmedikleri kelimelere bakabilmesi, bilmedikleri konuya çalışabilme ya da ekstra kaynaklardan yararlanma gibi kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre çalışmalarını ve aktif olarak derse katılmalarını sağlamaktadır (Hung, 2015). Alan yazın incelendiğinde; geleneksel sınıflarda harmanlanmış öğrenme sınıflarına göre öğrencilerin

memnun olma oranlarının daha fazla olduğu (Frydenberg, 2013; McGivney- Burrelle ve Xue, 2013), TYS modelinin daha iyi öğrenme çıktılarına ulaşmamızı sağladığı ve öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığı (Berrett, 2012; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015; Missildine, Fountain, Summers ve Gosselin, 2013) görülmektedir.

Bu tez çalışmasında, TYS modeli tanımlanarak teknik ve uygulama açısından incelenecektir. Bu bağlamda, konu ile ilişkili olan kavramlar tanımlanacak, modelin dayandığı kuramsal temeller, modelin öğrenme-öğretmeye sağlayacağı avantajlar ve dezavantajlar üzerinde durulacaktır. TYS modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin dilbilgisi akademik başarısına, İngilizce dersine karşı olan tutumuna ve motivasyonuna etkisi incelenecektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı harmanlamış öğrenmenin başka bir şekli olan ters yüz sınıf modelinin yapısını anlatarak, bu sistemi oluşturan kavramları ve sistemin ortaya çıkışını açıklamak, modelin dayandığı kuramsal temeller üzerinde durarak ve bu modelin kullanılmasına ilişkin örneklere yer verilerek, literatür incelemesi yapmak ve modelin uygulanmasıdır. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi, “İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının öğrencilerin dilbilgisi başarısı, motivasyonları ve derse yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi başarı testi (İDBT) puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.1. Kontrol grubundaki öğrencilerin İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.2. Deney grubundaki öğrencilerin İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İDBT son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ)” puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.1. Kontrol grubundaki öğrencilerin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.2. Deney grubundaki öğrencilerin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin DMÖ son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi (İDYTA)” puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.1. Kontrol grubundaki öğrencilerin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.2. Deney grubundaki öğrencilerin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencileri İDYTA son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime doğru kayılması, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlayan yapılandırmacı yaklaşımın kabul görmesi ve içinde bulunduğumuz bilgi çağında yaşanan teknolojik gelişmeler dil öğretim yöntemlerini de etkilemiş ve dil öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı artmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ve teknolojiyi de eğitime dahil eden en yeni modellerden biri TYS modelidir. Son yıllarda giderek artan oranda uygulanmaya başlayan bu model üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında yabancı dil alanında yeterince araştırmanın olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan yabancı dil alanında az sayıda yapılan çalışmaların da TYS modelinin öğrencilerin yazma ve okuma becerileri, öz yönetimli öğrenme ya da sınıf yaşam algısı üzerindeki etkililiğini ölçmeye yönelik olduğu (Ayçiçek, 2018; Başal, 2012; Ceylaner, 2016; Çibik, 2017; Ekmekçi, 2014; İyitoğlu; 2018; Tuna, 2017; Umutlu,2016) dilbilgisi başarısı, motivasyon ve derse yönelik tutum düzeylerine etkililiğini ölçmeye yönelik araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların ortaokul ve lise düzeyinde olduğu da (Ayçiçek, 2018; Ceylaner, 2016; Göksu, 2018; Kömeç, 2018, Tulay, 2019) görülmektedir. Bu çalışmanın TYS modelinin İngilizce dilbilgisi dersinde uygulanmasının önemini

göstermesi, yüksek öğretim düzeyinde uygulanması ve öğrencilerin dilbilgisi başarısına, motivasyon ve tutum düzeylerine etkisine dikkat çekmesi açısından alanyazında yapılacak gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar dönemi,
2. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksekokulu 1. Sınıfta Yabancı Dil -I dersini alan 50 öğrenci,
3. TYS modelinin uygulandığı 8 hafta,
4. Geçmiş zaman (Past Simple) ve Şimdiki Zaman (Present Continuous) konuları,
5. Deney grubunda uygulanan TYS modeline dayalı öğretim modeli ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada;

1. Deney ve kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi seviyelerinin, ders motivasyon ve derse yönelik tutum düzeylerinin aynı olduğu,
2. Deney grubu öğrencilerinin internete kolaylıkla girebildiği ve videoları takip edebildiği,
3. Deney grubundaki öğrencilerin videoları izlemede yaşadıkları sorunların, bu videoların öğrencilerin hafıza kartlarına ya da bilgisayarlarına araştırmacı tarafından yüklenerek çözüldüğü,
4. Dilbilgisi başarı testi, ders motivasyon ölçeği ve derse yönelik tutum anketinden elde edilen verilerin gerçeği yansıttığı,
5. Araştırmacının kontrolü dışında gerçekleşen değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

TYS Modeli: Eğitim tasarımının tersine çevrildiği öğrenme ortamıdır. Öğrencilerin konu içeriğini ders dışı zamanda izledikleri videolarla öğrendikleri ve izlerken kısa ödevler yaptıkları, sınıf içi zamanı ise aktif öğrenme etkinlikleri yaparak geçirdikleri bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Bishop ve Verleger, 2012).

Geleneksel Öğretim Modeli: Düz anlatım, soru-cevap tekniğine dayanan öğretmen merkezli öğretim modelidir. Bu modelde öğrenciler pasif dinleyici konumundadır, sınıf içerisinde alt düzey bilişsel etkinlikler yapılırken, sınıf dışında yapılan ödevlerle öğrencilerin konuları daha iyi kavraması beklenmektedir.

Harmanlanmış Öğrenme: Çevrim içi yaklaşım ve teknolojinin yüz yüze eğitimle bütünleyici bir şekilde birleştirilmesidir (Graham, 2006). Araştırmada ters yüz sınıf modelini kapsayan öğrenme modeli olarak ele alınmıştır.

Akademik Başarı: Öğrenenin öğretim programı sonunda belirlenen hedeflere ulaşma seviyesidir.

Motivasyon: Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir (Akbaba, 2006).

Tutum: Tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal veya sinirsel bir hazır bulunuşluluktur (Allport, 1935).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

Bu bölümde harmanlanmış öğrenmenin ayrıntılı olarak tanımı verilerek, harmanlanmış öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği ve harmanlanmış öğrenme çeşitleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.2. Harmanlanmış Öğrenme Kavramı

Son yıllarda eğitim, öğrenci merkezli ve bağımsız öğrenmeye doğru değişmektedir. Eğitim, öğretmen merkezli öğrenmeden öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı ve öğrenme sürecinin esnek bir ortamda gerçekleştiği öğrenci merkezli öğrenmeye doğru kaymaktadır. Bu süreçte bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, bunların eğitim ortamlarında da kullanılmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yüz yüze öğrenme ile kullanılması harmanlanmış öğrenme ortamlarını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, yüz yüze öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak uzaktan öğrenmenin gerçekleştirildiği en az bir uygulamanın birlikte işe koşulması da harmanlanmış öğrenme olarak ifade edilebilir (Çardak, 2012).

İngilizce’de ‘Blended Learning’ ya da ‘Hybrid Learning’ olarak bilinen harmanlanmış öğrenme, alan yazında çevrimiçi destekli öğrenme, internet destekli öğrenme, hibrit öğrenme, karma öğrenme gibi isimlerle de anılmaktadır. Ağgün (2014)’ün öğrenme öğretme süreçlerinden en etkili teknolojik yöntemlerden biri olarak belirttiği harmanlanmış öğrenme kavramı farklı kişilerce farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Harmanlanmış öğrenmenin en yaygın tanımı Graham, Allen ve Ure (2003) tarafından yapılmıştır. 3 başlık altında topladıkları tanımlar şöyledir:

1. Harmanlanmış öğrenme eğitimsel bilgi aktarım yöntemlerini ya da bilgi aktarım araçlarını bir araya getirmektir.
2. Harmanlanmış öğrenme eğitim metotlarını bir araya getirmektir.
3. Harmanlanmış öğrenme çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenmeyi bir araya getirmektir.

Bu tanımlardan ilk ikisi çok geniş kapsamlı ve tüm öğrenme sistemlerini içine almaktadır. Çoklu eğitim metodu ya da çoklu bilgi aktarım aracı her öğrenme sistemine uygun olmayabilir. İlk iki tanım harmanlanmış öğrenmenin tercih edilmesi ve

yaygınlaşmasında etkili olmazken, üçüncü tanım eğitimcilerin bu model üzerinde çalışmalarında etkili olmuştur (Graham, 2006).

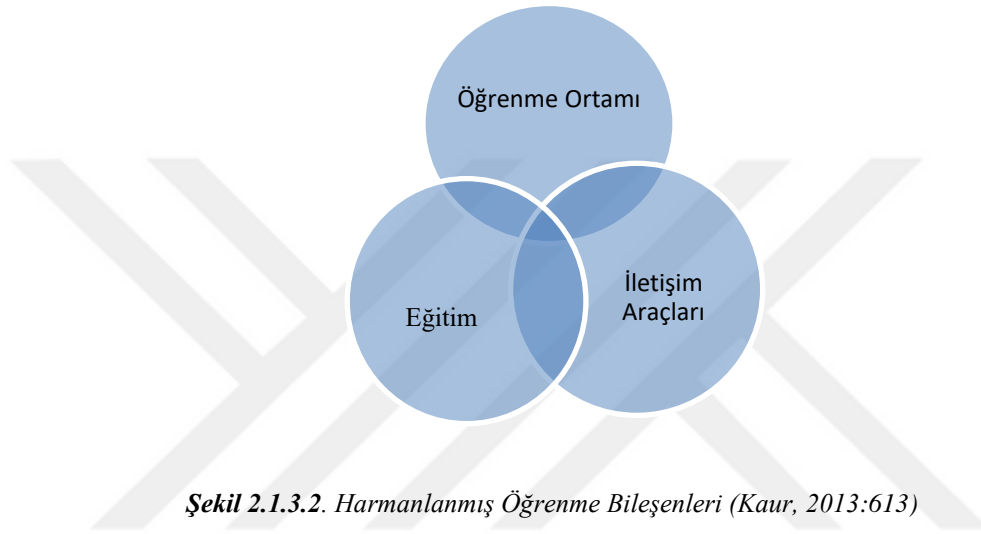
Garrison ve Vaughan, (2011:5) harmanlanmış öğrenmeyi; genel olarak öğrenme öğretme yaklaşımının ve yapının yeniden tasarlanması olarak ifade ederken; daha özeldense harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitimle çevrim içi eğitimin birleştirilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Abrahami, 2014; Allan, 2007; Akkoyunlu ve Soylu, 2006; Garrison ve Kanuka, 2004). Öğrenme çıktılarını geliştirmek ve önemli eğitim konularını irdelemek için çevrimiçi eğitim ile sınıf içi öğrenme etkinliklerinin birleştirilmesi olarak ifade edilmektedir.

Graham (2006)'a göre çevrim içi yaklaşım ve teknolojinin yüz yüze eğitimle bütünleyici bir şekilde birleştirilmesidir. Başka bir deyişle harmanlanmış öğrenme modeli farklı öğrenme modellerinin ve öğretme stillerinin etkileşimli öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde birleştirilmesidir. Bir müfredatın bir kısmının yüz yüze öğrenme etkinlikleri ile sınıfta yapılırken, büyük çoğunluğunun çevrim içi eğitim platformları, film, elektronik ortam kaydı gibi teknoloji destekli materyallerle okul dışında öğrenciye verilmesidir.

Başka bir görüşe göre harmanlanmış öğrenme; ders amaçlarına en iyi şekilde ulaşabilmek için geleneksel sınıflarda yapılan yüz yüze eğitimle çevrim içi öğrenmeyi birleştirerek içeriği farklı şekillerde öğrenciye ulaştırma metotlarını kullanmaktır (Akkoyunlu ve Soylu, 2006).

'Digital Learning Now' (2011) harmanlanmış öğrenmeyi zaman, yer, model ve hız kapsamında açıklamaktadır. Öğrenmenin sınıfta ya da okulda geçirilen zamanla sınırlı olmadığını ve sınıf ortamı ile sınırlandırılmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda sadece öğretmenin kullandığı eğitim metotlarını içermediğini, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek metotlarla çalışmasına olanak verdiğini ve öğrencilerin sınıftan geri kalmadan kendi öğrenme hızlarına göre çalışabileceklerini ifade etmektedir. Bu tanımla destekler nitelikte, Valiathan (2002:1) harmanlanmış öğrenme kavramını işbirlikli öğrenmeyi sağlayan yazılım, internet destekli dersler ve bilgi yönetim sistemi uygulamaları gibi içeriği farklı şekillerde vermeyi sağlayan metotların birleştirilmesi ve yüz yüze öğrenmeyi, kendi hızında öğrenmeyi ve elektronik öğrenmeyi içine alan çeşitli etkinlik bazlı uygulamaları harmanlayan öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme ile internet destekli uzaktan eğitim ortamlarının

Yukarıdaki şekilden de anlaşıldığı gibi, harmanlanmış öğrenme çevrim içi öğrenmeyle yüz yüze öğrenmenin karşılıklı etkileşim içinde olduğu bir öğrenme sürecidir. Aynı şekilde Osgurhope ve Graham (2003) da karma öğrenmenin düzgün bir şekilde tasarlanması için çevrim içi ve yüz-yüze öğrenme etkinlikleri, çevrim içi ve yüz-yüze öğrenciler ve çevrim içi ve yüz yüze öğretmenler olarak tanımladığı en az üç bileşenin bir araya getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kaur (2013) bu süreci aşağıdaki gibi açıklamaktadır.



Şekil 2.1.3.2. Harmanlanmış Öğrenme Bileşenleri (Kaur, 2013:613)

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi harmanlanmış öğrenme; öğrenme ortamı, iletişim araçları ve eğitim bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğrenciler aynı materyale aynı anda çevrim içi platformdan çalışabilirler ya da aynı platformdan aynı içeriğe farklı zamanlarda ulaşabilirler. Kısacası öğrenme ortamı eş zamanlı ya da eş zamansız olabilmektedir. İletişim araçları ise videolar, çevrim içi forumlar, e-posta grupları ve eğitim yönetim sistemleri olabilmektedir. Eğitim bileşeni de öğrenme amaçlarına ulaşabilmek için en uygun öğrenme stratejisinin seçilmesidir (Kaur, 2013).

Hew ve Cheung (2014) harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi ortamlarda öğretim metni, video, ses kaydı gibi elektronik materyallerle ya da forum tartışmaları gibi etkinlikler ile eş zamansız olarak gerçekleştirilebileceği gibi, anlık mesajlaşma, sesli ya da görüntülü konferans, uzaktan eğitim platformları gibi uygulamalarla da eş zamanlı olarak gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir.

Singh ve Reed (2001) eş zamanlı eş zamansız olarak kullanılan harmanlanmış öğrenme ortamının elamanlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

Eş zamanlı kullanılan fiziksel biçimler;

- Eğitimci yönetimli sınıflar & dersler
- Aktif katılımlı laboratuvarlar & atölyeler
- Alan gezileri
- Eş zamanlı kullanılan çevrim içi biçimler (Canlı elektronik öğrenme);
- Elektronik toplantılar
- Sanal sınıflar
- Web seminerleri & yayınlar
- Özel dersler
- Anında mesajlaşma
- Bireysel-eş zamanlı olmayan biçimler;
- Dokümanlar & web sayfaları
- Web/Bilgisayar tabanlı Eğitim modülleri
- Değerlendirmeler/Testler & Anketler
- İş yardımları & Elektronik Performans Destek Sistemleri
- Simülasyonlar
- Kaydedilmiş canlı olaylar
- Çevrim içi öğrenme platformları & tartışma grupları.

Musawi (2011) bir bütün olarak ele aldığı harmanlanmış öğrenmeyi; öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için eğitimcilerin farklı modelleri kullandığı bir yol olarak tanımlamaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin tasarlanması ve kullanılması için 'ASSURE' modelini önermektedir. Aşamaların baş harfleriyle isimlendirilmiş olan altı aşamalı model şu şekildedir:

- Eğitimsel ve pedagojik içerikleri analiz etme (Analyze institutional and pedagogical contexts)
- Uygun eğitim modelini seçme (Select appropriate instructional modes and forms)
- Uygun teknoloji ve kaynağı seçme (Select appropriate technology and resources)
- Kaynakları ve metotları kullanma (Use resources and methods)
- Katılım ve iletişimi sağlayacak etkinlikler oluşturma (Request interaction / participation)

- Tekrar ve değerlendirme (Evaluate / Review)

Harmanlanmış öğrenme kusursuz bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrencilerin ihtiyaçlarını, erişilebilir teknoloji ile yüz yüze eğitimi bir araya getiren, kısaca yüz yüze eğitimin güçlü yönleri ile video konferans ve çevrim içi öğrenmenin güçlü yönlerini birleştiren bir öğrenme modelidir (Khan, 2005). Bu modeli tasarlarken modelin içermesi gereken bazı alt boyutların da göz önüne alınması gerekmektedir. Singh (2003) tarafından bu boyutlar şu şekilde sıralanmıştır:

Çevrim İçi ve Çevrim Dışı Öğrenmeyi Harmanlama: İnternet üzerinden gerçekleşen çevrim içi öğrenme ile sınıf ortamında gerçekleşen çevrim dışı öğrenme etkinliklerinin birlikte yapılmasıdır. Çevrim dışı öğrenme ile elde edilen çıktıların çevrim içi öğrenme sistemi ile yönetildiği varsayılan bu modelde, temel unsuru sınıf içi etkinlikler ve öğretmen rehberliği oluşturur ve bunun yanı sıra web üzerinden çalışma materyalleri ve araştırma kaynaklarıyla bu unsurlar desteklenmektedir (Singh, 2003).

Kendi Hızında ve İşbirlikçi Öğrenmeyi Harmanlama: Kendi hızında öğrenme, öğrenen tarafından yönetilen ya da kontrol edilen öğrenmeyi ifade etmektedir. İşbirlikçi öğrenme ise öğrenenler arasında bilgi paylaşımını oluşturan dinamik bir iletişimi ifade etmektedir. Kendi hızında öğrenme ve işbirlikli öğrenmenin harmanlanması, önemli bilgilerin tekrar edilmesi ya da öğrencilerin uygulamalar hakkında çevrim içi tartışmalarla fikir alışverişinde bulunmalarını kapsamaktadır (Singh, 2003).

Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Harmanlanmış Öğrenme: Öğrenmenin her şekli, önceden planlanmış ve yapılandırılmış bir öğrenme olmayabilir. Pek çok öğrenme, toplantı, ayaküstü konuşmalar ya da e-posta gibi yapılandırılmamış bir biçimde gerçekleşir. Harmanlanmış öğrenme programının tasarımı, yapılandırılmamış öğrenme etkinliklerinden elde edilen aktif iletişimlerini kapsayabilir (Singh, 2003).

Uygulama ve Performans Destekli Harmanlanmış Öğrenme: Harmanlanmış öğrenmenin eksikliklerinin pratik ve performans destekleyici araçlar ile giderilmesidir; diğer bir ifade ile sınıf ortamındaki zaman, biçim ve yer gibi temel sınırlılıkların ortadan kalkmasıdır (Singh, 2003).

2.1.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları:

Teknolojinin bir eğitim aracı olarak pek çok şekilde kullanıldığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı bu modelin eğitimciler tarafından tercih edilmesini sağlayan pek çok avantajları vardır. Harmanlanmış öğrenme; öğrencilerin kendi hızlarına ve zamanlarına

göre çalışma fırsatı veren esnek bir modeldir. Bunun yanı sıra; öğretmenin rehberliğinde oluşturulan çeşitli bilgi aktarım metotlarının bir araya getirildiği bu modelde, öğrenciler istediklerini çalışabilirler ve her yerden bilgiye ulaşabilirler. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmede bilginin öğrencilere ulaştırma maliyeti azalmaktadır. Yüz yüze eğitimin gerçekleşmesi için ulaşım, binalar, ödemeler ve maliyeti yüksek eğitim tesislerinin kurulması gerekmektedir. Harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenmelerini sağlayan basit materyaller, belgeler, ev ödevleri, power point sunumları, ses ve video kayıtları gibi farklı bilgi aktarım metotlarının birleştirilmesi bu maliyetlerin en aza indirilmesini sağlamaktadır (Musawi, 2011).

Akkoyunlu ve Soylu (2006) da zaman ve mekân kısıtlaması olan geleneksel öğrenme ortamının tersine bu modelde, öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrendiklerini, sınıfta iletişim kurma zorluğu çeken öğrencilerin daha kolay iletişim kurabildikleri öğrenme ortamlarının oluştuğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde Singh (2003) geleneksel sınıflarda kısıtlı bir zaman diliminde gerçekleşen eğitimci-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci iletişiminin bu modelde çevrimiçi eğitim ortamlarında daha çeşitli şekillerde gerçekleştiğini belirtmektedir.

Hancoch ve Wong (2012) bu modelde öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve düşünme gibi süreçlere aktif bir şekilde katılımının sağlandığını, böylece öğrencilerin pasif durumdan aktif bir konuma geçtiklerini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilere birlikte ya da ayrı ayrı çalışma fırsatı sunan bu modelde hem yüz yüze eğitim hem de çevrim içi yöntemlerle bilgi aktarımının yapılması öğrencilerin test puanlarının ve motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Bu modelde kullanılan etkileşimli içerikler, eğitimcilerin öğrencilerle daha fazla ilgilenmesini ve gerçek değerlendirmeler yapmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin ve eğitimcilerin yüz yüze eğitimden de vazgeçmeden esnek öğrenme ortamlarına sahip olduğu ve bilgiye kolaylıkla ulaşabildiği harmanlanmış öğrenme modeli, yükseköğretimde teknolojik yeniliklerin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir model olarak görülmektedir.

Singh ve Reed (2001) harmanlanmış öğrenmenin; bir defa gerçekleşen bir öğrenme fikrinden değil, öğrenme sürecinin sürekliliği fikrinden ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenme modelinin avantajlarını şu şekilde belirtmektedir.

- Öğrenmenin etkililiğini artırır.
- Bilgiye ulaşılabilirliği genişletir.

- Zaman ve maliyet kullanımını en uygun düzeye getirir.
- Sonuçların en uygun düzeyde gerçekleşmesini sağlar.

Osguthorpe ve Graham (2003)'a göre de harmanlanmış öğrenme modelinin tercih edilmesinin bazı sebepleri vardır.

- Çevrimiçi yapılan etkinlikler sınıf içi zamanın tartışma, problem çözme ya da konuyu derinlemesine inceleme faaliyetleri yapılmasına olanak veren pedagojik bir zenginlik oluşturmaktadır.

- Öğrenciler öğretmen rehberliğinde konuya ilişkin farklı bilgilere farklı şekillerde ulaşma kolaylığı elde etmektedir.

- Hem sınıf içinde hem de çevrim içi ortamda sosyal etkileşim artmaktadır.

- Öğrenme ortamının zengin bir şekilde tasarlanması, öğrencilerin öğrenmelerini kendi kontrolleri altında gerçekleştirmesine izin verir. Öğrenciler yer, zaman, hız ve öğrenme şeklini kendileri belirleyebilirler.

- Sınıfta harcanan zaman azalacağından, yarı zamanlı çalışan öğretmenlerin yaygınlaşmasını ve sınıf ortamının oluşturduğu diğer maliyetlerin azalmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan zamanında daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak vermektedir.

- Harmanlanmış öğrenme ortamında bilgiler kolaylıkla yenilenebilir, eklemeler ve çıkartmalar yapılabilmektedir.

Eğitmcilerin tercih etmesini sağlayan bu sebepler aynı zamanda harmanlanmış öğrenmenin tasarlanmasında dikkat edilmesi gerekenler olarak ele alınmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamları tasarlanırken bu maddelerin göz önünde bulundurulması modelin daha verimli ve etkili sonuçlar doğurmasını sağlamaktadır.

Çakır (2008) harmanlanmış öğrenme ortamlarıyla geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarını karşılaştırarak, harmanlanmış öğrenmenin avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır.

- Öğrenme içeriği, her öğrencinin öğrenme stiline uygun olarak ve değişik biçimlerde çevrim içi ortamda sunulabilir.

- Öğrenciler çevrim içi ortamda yer alan ders materyaline istedikleri zaman istedikleri yerden ulaşabilir ve istedikleri kadar tekrar etme fırsatı bulur.

➤ Öğretim materyallerinin uzman bir kadro tarafından hazırlanıp, öğretmenlere ve öğrencilere ulaştırılması hem öğretim sürecinin tutarlı ve kaliteli olmasını sağlar hem de öğretmenler zamandan tasarruf edebilirler.

➤ Bilgi aktarımı elektronik ortamda yapıldığı için kaynakların yenilenmesi ve güncellenmesi daha kolay ve maliyeti daha düşüktür.

➤ Öğrenciler kendi hızlarına göre ders çalışabilir ve böylece bireysel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan problemler ortadan kaldırılabılır.

➤ Öğretmen ve öğrencilerin aynı öğretim platformundan yararlanmaları eğitimde fırsat eşitliğini oluşturur.

Bu bağlamda, geleneksel eğitim ortamının sınırlıklarını ortadan kaldırması, öğrencilere zaman ve mekân esnekliği sağlaması, öğrencilerin kendi hızlarına ve isteklerine göre çalışma fırsatı bulması, eğitimde maliyeti düşürmesi, öğrencilerin pasif rolden aktif role geçmesini sağlaması, sınıf içi zamanın aktif öğrenme etkinliklerine ayrılması gibi pek çok avantajları olan harmanlanmış öğrenme modelinin eğitimciler tarafından tercih edilmesi kaçınılmazdır.

2.1.5. Harmanlanmış Öğrenme Çeşitleri

Harmanlanmış öğrenme tasarlandığı düzeye göre, çevrim içi öğrenmenin boyutuna ya da şekline göre bazı araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılmıştır. Graham (2006) harmanlanmış öğrenmenin dört farklı düzeyde gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Yüz yüze eğitimle çevrim içi eğitimin birleştirilmesi olarak ifade edilen harmanlanmış öğrenmenin nasıl tasarlanacağı ve hangi düzeyde olacağı eğitimci tarafından belirlenir. Bunun sonucu olarak da düzeylere bağlı harmanlanmış öğrenme modelleri ortaya çıkmaktadır. Bu düzeyleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Etkinlik düzeyinde
- Ders düzeyinde
- Program düzeyinde
- Kurumsal düzeyde.

Etkinlik Düzeyinde Harmanlama

Etkinlik düzeyinde harmanlama modeli hem yüz yüze hem de çevrim içi yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. Bu düzeyde harmanlama öğrencilerin hem sanal ortamda hem

de sınıf içinde yapılan eğitim etkinlikleri ile deneyim kazanmasını sağlamaktadır (Graham, 2006).

Ders Düzeyinde Harmanlama

En yaygın olarak kullanılan harmanlama modellerinden biri olan ders düzeyinde harmanlama; dersin bir kısmında yüz yüze eğitimle çevrimiçi etkinliklerin birleştirilmesidir (Graham, 2006).

Program Düzeyinde Harmanlama

Genel olarak yüksek öğretimde kullanılan bu modelde, bazı dersler sadece çevrim içi olarak yapılırken bazıları çevrim içi ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri birleştirilerek yapılmaktadır (Graham, 2006).

Kurum Düzeyinde Harmanlama

Şirketlerin yanı sıra özellikle yüksek öğretim kurumları yüz yüze eğitimle çevrimiçi eğitimi birleştiren bir model oluşturarak kurum düzeyinde harmanlama tasarımı yapmaktadır. Bu model, bir ya da birkaç dersin ya da programın değil, bütün derslerin harmanlanmasını kapsamaktadır (Graham, 2006).

Shaidullin vd. (2014) harmanlanmış öğrenmeyi altı kategoriye ayırmaktadır.

1. Yüz yüze sürücü modeli

Eğitimin büyük bir bölümünün okulda gerçekleştiği ve öğretmenle birebir iletişimde olunan bir modeldir. Elektronik kaynaklar sınıf içinde bilgisayar aracılığıyla ana programı desteklemek için kullanılmaktadır.

2. Çevirme Modeli

Derslerin teknolojik kaynaklardan bireysel olarak çalışılma sürecinin ve öğretmenle yapılan sınıf içi eğitim süreciyle harmanlanmasıdır. Öğretmenin sınıftaki rolü elektronik kaynaklarla verilen eğitimi desteklemektir.

3. Esnek model

Eğitim programının çoğunluğunun elektronik ortamda gerçekleşmesidir. Öğretmen her öğrenciye zorlandıkları konuları anlamasında uzaktan destek verir, bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde öğrencilerle iletişime geçer.

4. Çevrim içi laboratuvar modeli

Okullarda ve sınıflarda bilgisayar donanımı ile teknoloji destekli eğitim programlarının oluşturulmasıdır. Bu modelde öğrenciler laboratuvarında ders kaynaklarına çalışmakta ve öğretmen onlara bu süreçte yardımcı olmaktadır.

5. Öz harmanlama modeli

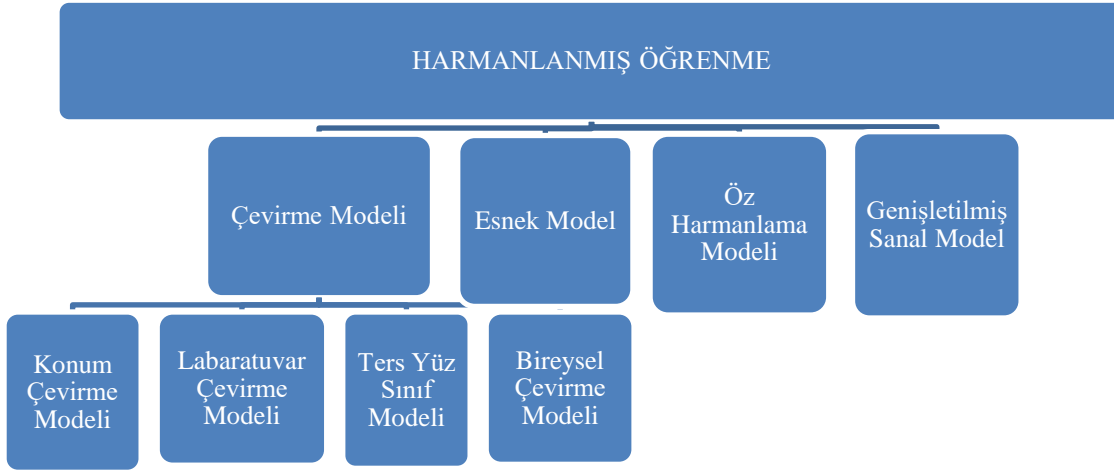
Bu model Amerika'da yüksek öğretimde sıkça kullanılan bir modeldir. Öğrencilerin kendi derslerini istedikleri kurumlardan kendileri seçmeleridir. Farklı okullar ve kurumlar eğitimsel içeriğe katkıda bulunmaktadır.

6. Bireysel sürücü modeli

Eğitimin büyük bir bölümünün teknolojik kaynaklardan ve elektronik ortamlarda gerçekleşmesidir. Okulda zaman zaman toplanılarak yapılan sınavların, görüşmelerin ve tartışma etkinliklerinin zorunlu olduğu ama bilgi kaynaklarının öğrencilere çevrim içi ortamda sunulduğu bir modeldir (Shaidullin vd., 2014).

Shaidullin vd. (2014) ters yüz sınıf modelinin çevirme modeli içinde ele almıştır. Öğrencilerin evde konunun teorik kısmına çalıştıklarını ve sınıf içi zamanı yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullandıklarını ifade etmektedir.

Benzer şekilde Staker ve Horn (2012) harmanlanmış öğrenmeyi rotasyon modeli, esnek model, öz harmanlama ve genişletilmiş sanal model olarak 4 temel kategoriye ayırmıştır. Bu modellerden çevirme modeli; bir ders veya bir konunun bulunduğu programda öğrencilerin öğretmenin yönlendirmesi doğrultusunda öğrenme modelleri arasında geçiş yapmasıdır. Bu modellerin en az birinin çevrim içi öğrenme ortamını içermesi gerekmektedir. Diğer modeller de küçük grup ya da tüm sınıfı içine alan yüz yüze öğrenme, grup çalışmaları, bireysel öğrenme ve kâğıt üzerinden yapılan ödevler gibi etkinlikleri içerebilir. Öğrencinin sınıf içi zamanı yüz yüze öğretmen rehberliğinde çalışarak geçirdiği, sınıf dışı zamanı ise çevrim içi ortamda ders içeriğini kavramaya çalıştığı TYS modelini Staker ve Horn (2012)'da çevirme modeli kapsamında ele almaktadır.



Şekil 2.1.5.1. Harmanlanmış Öğrenme Çeşitleri (Staker ve Horn, 2012:2)

Ters yüz sınıf modelinde konunun ilk anlatımı çevrim içi ortamda gerçekleşmektedir, sınıf içi zamanda da pekiştirme sağlayacak etkinlikler ve ödev etkinlikleri öğretmen rehberliğinde yapılmaktadır. Ters yüz sınıf modeli zamanın, konunun ve hızın öğrenci kontrolünde olduğu harmanlanmış öğrenme modelidir. Bu modelde öğrenciler çevrim içi ortamda çalışacakları yeri ve hangi hızda çalışacaklarını kendileri belirleyebilirler (Staker ve Horn, 2012).

Çevirme modelinin bir alt grubu olarak ele alınan ters yüz sınıf modeli, yüz yüze eğitim ve teknoloji ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme ortamlarını en faydalı şekilde harmanlayan modellerden biridir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu araştırmada da harmanlanmış öğrenmenin alt kategorilerinden çevirme modelinin içinde yer alan ters yüz edilmiş öğrenme modeli üzerine odaklanılmıştır.

2.2. TERS YÜZ SINIF MODELİ

2.2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli Tanımı ve Kavramı

Öğrenmeyi en üst seviyeye çıkarmak için, pek çok eğitimci öğrenciye göre eğitimi kişiselleştirmeyi, öğrencinin ihtiyaç ve kapasitesine uygun, anlam ve içeriğin ilişkili olduğu, ödev, hız ve içeriğin esnek olduğu bir eğitim vermeyi ister (Keefe, 2007). Eğitimi bireyselleştirmenin amacı, geleneksel modeli kişiselleştirilmiş eğitimle değiştirmektedir. Geleneksel sınıflar bu farklılıkları sağlayamadığı için, eğitimi harmanlanmış öğrenme ortamına geçmeyi tavsiye eder (Garrison ve Kanuka, 2004), bu da teknolojiyi de içine alan tersine çevrilmiş sınıfları oluşturur (H. Friedman ve L. Friedman, 2001). Öğrencilerin

dersten önce hazırlanmalarına önem veren bu model yeni olmasına rağmen eğitim öğretim programlarında artan oranda kullanılmaktadır.

Uluslararası çalışmalarda “Flipped Classroom” ve ya “Inverted Classroom” (Baker, 2000:9-17; Lage vd., 2000:30-43) olarak geçen ters yüz edilmiş sınıflar, Türkçe alan yazında Ters-Yüz Sınıf Modeli (Ayçiçek, 2018; Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Sırakaya ve Özdemir, 2014), “ters yüz edilmiş sınıf” (Aydın, 2016; Gençer, 2015; Karaca ve Ocak, 2015; Turan ve Göktaş, 2015), “tersine sınıf” (Boyras, 2014:31), “çevrilmiş öğrenme” (Sever, 2014; Topalak, 2016) ve “ters yüz öğrenme” (Dursun, 2015; Filiz ve Kurt, 2015), Evde Ders Okulda Ödev (Demiralay, 2014) gibi çeşitli ifadelerle geçmektedir. Bu çalışmada ise Ters Yüz Sınıf Modeli ifadesi tercih edilmiştir.

Alvarez (2011)' e göre ters yüz sınıfların basit bir şekilde açıklaması; ders sonrası yapılan ödevlerin yerini öğrencilerin sınıfa gelmeden önce çalıştıkları materyallerin almasıdır. Herreid ve Schillner (2013) ters yüz sınıf modelinin temel prensibini, ödev olarak yapılan çalışmaların sınıfta öğretmen rehberliğinde yapılması, ders dinleme ya da video izlemenin evde yapılması olarak ifade etmiştir. Khan (2012)'a göre ise sınıf içi zamanlar ödev yapmak, öğrencilere yardımcı olmak ya da düşünce becerilerini geliştirmek için etkinlikler yapmakta kullanılmaktadır. Ters yüz sınıf modelinde normal olarak sınıfta yapılan ile evde ödev olarak yapılanlar yer değiştirmektedir. Öğrenciler evde ödev yapmak yerine, sınıfa gelmeden önce konuyla ilgili materyalleri okuyup, videoları izlerler ve oyunlarla, simülasyonlarla, deneylerle sınıfta aktif öğrenme yaparlar. Lage vd. (2000) ise bu modeli ders ve ödev ile sınırlandırmamıştır. Tersine çevirme; sınıf içinde geleneksel olarak yapılanların sınıf dışında gerçekleşmesi ya da tam tersi, teknolojiyle öğrenmek, çoklu medya araçlarını kullanarak öğrencilere yeni fırsatlar sunmaktır.

Ters yüz edilmiş sınıf kavramı ilk kez 1990'larda ilk ve ortaokul eğitiminde kullanılmıştır. Modelin temellerini atanlardan Harvard Üniversitesi profesörlerinden Eric Mazur (1997:9) 'Akran Eğitimi' adlı bir kitap yayınlarken geleneksel eğitimdeki bilgiyi aktarma ve öğrencilerin pasif dinleyiciler olma probleminin akran eğitimi ile çözülebileceğini belirtmiştir. Bu stratejide öğrenciler evde konuyla ilgili materyalleri okuyarak, konuyu sindirme ve düşünme zamanına sahip olurlar, ayrıca sınıfta akranlarıyla konuyu tartışarak öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılma imkânı bulmaktadırlar.

2000 yılında Florida'da öğrenme ve öğretim temalı uluslararası bir konferansta J. Wesley Baker tarafından yapılan "The classroom flip, using web course management tools

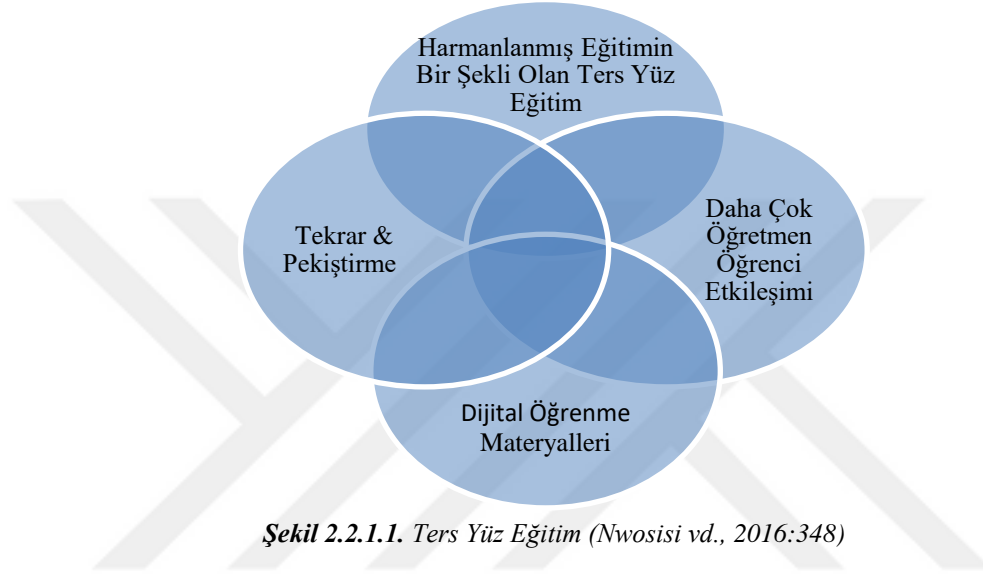
to become the guide by the side" adlı bir sunumla da ortaya atılmıştır (Temizyürek ve Ünlü, 2015:66). Aynı yıllarda, "The Journal of Economic Education" dergisinde Maureen Lage ve arkadaşları 'Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment' adlı makalede öğretme ve öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farklılıkların olumsuz etkilerini anlatmıştır. Lage ve arkadaşları yaptıkları çalışmayla teknolojinin ve çoklu ortam kaynaklarının öğretme ve öğrenme sürecine entegre edilmesine olanak sağlamışlardır. Böylece TYS modeli Miami Üniversitesi ekonomi profesörleri tarafından da uygulanmaya başlanmıştır (Lage vd., 2000).

Eğitim dünyasında ise yaygınlaşması, 2001 yılında Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nün (MIT) açık eğitim yazılımı (OpenCourseWare) oluşturması ile başlamıştır. Bu yazılım ilk başta sadece öğrenim harcını yatıran öğrencilere açık olarak kullanılmıştır. Salman Khan'ın 2006'da Khan Akademi sitesini oluşturması ile TYS modeli daha da yaygınlaşmıştır. 2012' ye kadar yaklaşık 3200' den fazla eğitsel video ve 350 etkinliğe ulaşarak dünyanın neresinde olursanız olun herkese ücretsiz eğitim vermeyi amaçlamıştır. Khan' dan esinlenen Stanford Üniversitesi profesörleri Stanford Thrun ve Andrew Ng 2011 sonbahar döneminde derslerini çevrimiçi olarak vermeye başlamışlardır. Daha sonra Thrun'ın Udacity'i kurması ve Ng'nin Coursera çevrimiçi sitesini kurmasıyla daha da yaygınlaşmıştır (Bishop ve Verleger, 2013:23).

Colorado'da Woodland Park Lisesinde kimya öğretmeni olan Jonathan Bergman ve Aaron Sams 2007 yılında 37 yıllık öğretmenlik yaşamlarını değiştiren 'flipped classroom' modelini uygulamaya başlamalarını şöyle anlatmaktadır; 'Öğrencilerin dersi dinlerken değil, zorlandıkları konuları anlamada ve ödev yaparken bize ihtiyaçları olduğunu fark ettik ve hayatımızı değiştirecek bir fikir bulduk' (Bergman ve Sams, 2012:4). Böylece derse gelemeyen öğrenciler için de dersi tekrar anlatmanın bir yolunu bulan Bergman ve Sams çevrimiçi videolar yüklemek için bir program satın almıştır. Hem derse gelemeyen öğrenciler kaçırdıkları dersi takip etme imkânı bulmuşlar, hem de derse katılan öğrenciler bu videolar aracılığıyla dersi tekrar etme fırsatını elde etmişlerdir. Etkili bir öğrenme metodu uyguladıklarını fark eden Bergman ve Sams (2012) sınıf içi zamanı probleme dayalı, uygulamaya dönük ve etkileşimli etkinlikler yaparak geçirmişler ve bu yöntem zamanla daha da tanınmaya başlamıştır.

Brame (2013)'e göre ters yüz sınıf modelinin anlamı, öğrencilerin sınıf dışında kısa videolarla konuyu öğrenmesi ve sınıf içinde arkadaşları ve öğretmeniyle yaptıkları problem çözme, tartışma ve iletişimsel aktivitelerle elde ettiği bilgiyi geliştirmesidir. Bu öğretim

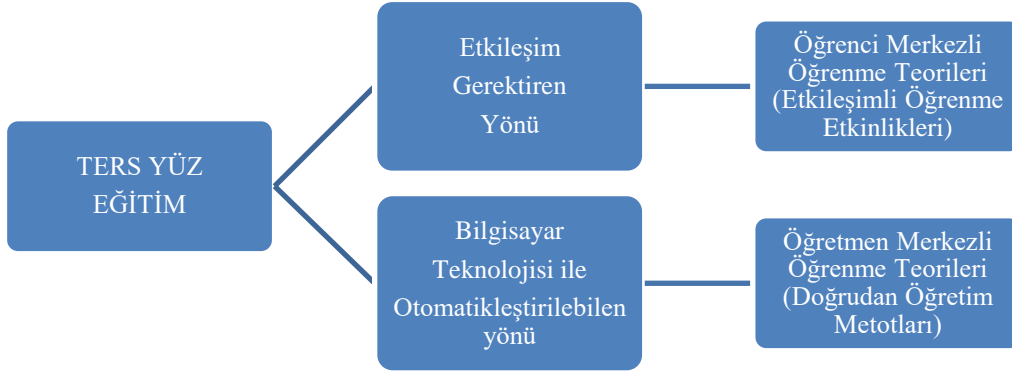
modelinde sınıfta ödev, araştırma ve sorgulama yapılır. Öğrenciler video ve sunumlarla evdeki hazırlıklarını tamamladıktan sonra, sınıfa problem çözme, analiz etme ve çözümleri araştırmak için hazır olarak gelirler. TYS modelinin arkasında yatan felsefe, öğretmenlerin sınıf içi zamanı yardıma ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenecek geçirmesi ve öğrencilerin evde kendi başlarına anlayamadıkları konularla ilgili arkadaşlarıyla sınıf içi etkinlikler yaparak ve birlikte çalışarak kavramalarını sağlamaktır. Nwosisi, Ferreira, Rosenberg, Walsh (2016) ters yüz eğitimin felsefesini şu şekilde göstermiştir.



Şekil 2.2.1.1. Ters Yüz Eğitim (Nwosisi vd., 2016:348)

Şekil 2.2.1.1.'de görüldüğü gibi ters yüz eğitim dijital öğrenme materyallerini, tekrar ve pekiştirme etkinliklerini ve öğretmen öğrenci etkileşiminin gerçekleştiği sınıf içi zamanın bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Ters yüz sınıflarda geleneksel sınıflardan farklı olarak sınıf içi zamanın çoğunluğu konu anlatımına değil, öğretmen öğrenci etkileşimini artıracak etkinliklere ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra, geleneksel sınıflarda öğrenciler ödevleri evde tek başına yapmak zorunda kalırken yardım alacakları kimseyi bulamazlar. Ters yüz sınıflarda ileri düzeydeki öğrenciler grup çalışmaları ile konuyu pekiştirirken, geri kalmış öğrenciler arkadaşlarından ve öğretmeninden yardım alarak eksiklerini giderme fırsatına sahip olur. Sınıf dışı zamanda ise dijital öğrenme materyalleri kullanılmakta ve öğrenciler videoları izlerken kısa değerlendirmelere tabi olmaktadır.

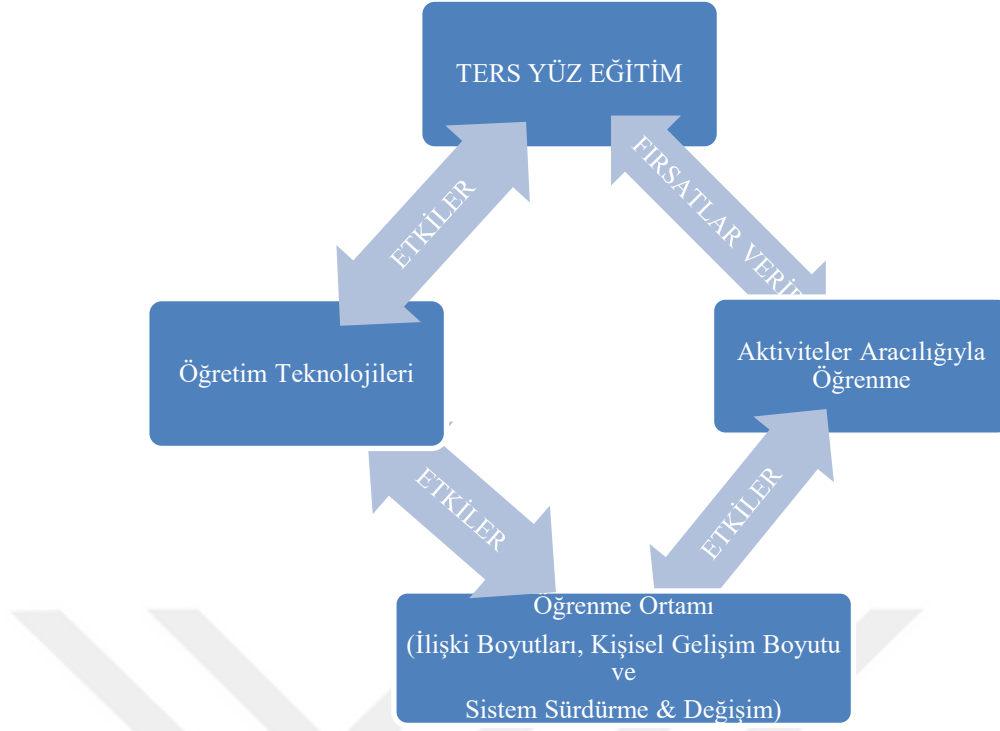
TYS modeli iki parçadan oluşan bir eğitim teorisidir. Bunlardan ilki sınıf dışında teknolojiye dayalı verilen bireysel eğitim, diğeri ise sınıfta yapılan iletişimsel grup etkinlikleri.



Şekil 2.2.1.2. Ters yüz Eğitim (Bishop ve Verleger, 2013:6)

Tablo 2.2.1.2’de görüldüğü gibi Bishop ve Verleger (2013)’e göre TYS modeli iletişimsel sınıf etkinliklerine dayalı öğrenci merkezli öğrenme teorileri ve bilgisayar teknolojisi ile otomatikleştirilen ve doğrudan öğretim metotlarını içeren öğretmen merkezli öğrenme teorilerinin birlikte uygulanmasıyla oluşmaktadır. Bu tablodan da anlaşıldığı üzere sınıf dışında video kullanılmayan tasarımlar TYS modelinin dışında kalmaktadır. Sınıf dışı yapılan etkinlikler okuma etkinliği değil teknolojiyi içine alan etkinlikler olmalıdır.

Strayer (2007) ise TYS modelinin kavramsal çerçevesini öğretim teknolojileri, aktiviteler aracılığıyla öğrenme ve öğrenme ortamı arasındaki ilişkiyi göstererek açıklamıştır. Öğretim teknolojilerinin eğitimde kullanılması ile oluşan bu model, aktiviteler aracılığıyla öğrenmeyi de desteklemektedir. Diğer taraftan kullanılan öğretim teknolojileri ve yapılan aktiviteler TYS modelini oluşturmakta ve tasarımın etkililiğini artırmaktadır. Bu iki boyutun bir araya gelmesi de öğrenme ortamını etkilemektedir. Öğrenme sürecinde öğretmen- öğrenci ya da öğrenci-öğrenci iletişiminin oluşması, öğrencilerin bireysel olarak gelişim göstermeleri, sistemin devam ettirilmesi ve yeri geldiğinde gereken değişikliklerin yapılabilmesi hem kullanılan teknolojiye hem de yapılan etkinliklere bağlıdır. Kısaca tüm boyutlar birbiriyle etkileşim halindedir.



Şekil 2.2.1.3. TYS modelinin kavramsal çerçevesi (Strayer, 2007:16)

Bergman ve Willie (2012) ise etkili bir ters yüz sınıf modelinin genel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir.

- Teknolojinin kullanılması çalışmayı kolaylaştırır.
- Öğrenciler pasif rolden aktif role geçer.
- Sınıf zamanı ile ödev zamanı yer değiştirir böylece öğrenci önce ödevi yapar ve sınıf zamanı eğitimi bireyselleştirmeye yardımcı olur.
- İçerik bağlamın içinde verilir böylece içeriğin gerçek olaylarla bağlantılı olması sağlanır.
- Sınıf içi zaman öğrencilerin zorlandıkları konuları anlamaları ve problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmede onlara yardımcı olmak için kullanılır.

2.2.2 Ters Yüz Sınıfların Bileşenleri

Bu modelin öncüleri ters yüz sınıf ile ters yüz öğrenme arasında fark olduğunu iddia etmektedir. Onlara göre bu terimler birbirlerinin yerine kullanılamaz, çünkü ters yüz sınıf ters yüz öğrenmeyi yönlendirir. Öğretmenler öğrencilere sınıf dışında izleyebilecekleri videolar sunarak sınıflarını tersine çevirebilirler. Flipped Learning Network (FLN, 2014) bu modeli uygulamak isteyen öğretmenlerin 4 önemli bileşeni dikkate almaları gerektiğini belirtmiştir. Bu bileşenleri açıklarken F-L-I-P kelimesinin her

harfini bir model ile açıklamıştır. Bu bileşenler olmadan TYS modelinin başarılı olamayacağını belirtmektedir.

2.2.2.1. Esnek Ortam (Flexible Environment)

TYS modelinin başarılı olması için ilk temel prensip öğrenme ortamının hem öğrenciler hem de öğretmenler için esnek ve rahat olmasıdır.

TYS modeli çeşitli öğrenme modellerinin oluşmasını sağlar. Öğretmenler bireysel öğrenmeyi ya da grup öğrenmelerini desteklemek için dersi ya da üniteyi tekrar düzenler. Diğer bir ifadeyle öğretmenler öğrencileri ve süreci gözlemledikten sonra öğrenme ortamında değişiklik yapmakta ve ona göre öğretme metotlarını uygulamaktadır. Öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine göre grup çalışmaları, bağımsız çalışmalar, araştırma gibi sınıf içi etkinlikler yapılır ve değerlendirme süreçleri çeşitlendirilir (Hamdan, P. McKnight, K. McKnight, Arfstrom, 2013:5).

Geleneksel sınıflarda sıralar yan yana dizilirken ve tahta kullanılırken, TYS modelinde probleme dayalı öğrenme etkinliklerinin yapıldığı ve grup çalışmalarının yapıldığı ortamlar oluşturmak için sıralar U şeklinde ya da grup etkinliklerine uygun kümeler oluşturulacak şekilde dizilerek sınıfın fiziksel durumu da değiştirilir. Bu durum öğretmenlerin değerlendirme sürecinde ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde de esnek davranmasına olanak sağlar (Hamdan vd., 2013:5). Ayrıca öğretmenler değişik etkinlikler yapma ve gerçek öğrenme ortamları oluşturma ve öğrencilerle ilgilenme zamanına sahip olmaktadır (Demirel, 2016:110).

Öğrenciler açısından ele alındığında, rahat bir öğrenme ortamında öğrenciler de kendilerini sınırlı ve gergin hissetmezler, geleneksel derslerde olduğu gibi konuyu yakalamak için acele etmek zorunda kalmazlar. Geleneksel sınıfların aksine, öğrenciler ne zaman ve nerede öğrenmek istediklerini ve ne şekilde öğrenmek istediklerini kendileri seçmektedir. Ayrıca öğrenciler akranlarından ve öğretmenlerinden istedikleri zaman yardım alabilir ve belirli bir zaman diliminde öğrenmek zorunda kalmazlar (Demirel, 2016:110).

TYS modeli öğrencilere ve öğretmenlere çeşitli rahatlıklar vermektedir. Öğrenciler kendi hızlarına ve isteklerine göre öğrenme sürecini yönlendirme imkânı bulur, acele etmek ve bir zamana bağlı kalmak zorunda kalmaz. Öğretmenler ise öğrenme ortamının fiziksel durumunu değiştirme, öğrencileri değerlendirme ve sınıf içerisindeki zamanı pekiştirici ve etkileşimli etkinliklere ayırma rahatlığı elde etmektedir.

2.2.2.2. Öğrenme Kültürü (Learning Culture)

Geleneksel öğrenme modelinde, temel bilgi kaynağı öğretmendir. Bunun aksine, TYS modelinde öğrenme öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime kaymaktadır. Sınıf içi zaman konuların daha derinlemesine anlaşılması ve daha zengin öğrenme fırsatları oluşturmak için kullanılmaktadır. Öğrenciye göre değişebilen ve her öğrenciye kolaylıkla ulaşabilecek içerikler belirlenmektedir. Öğrenci bilginin yapılandırılma sürecine etkin olarak katılmakta ve kendi öğrenme sürecini değerlendirmektedir. Öğretmenler de sınıf içi zamanı öğrencilerle ilgilenmek, anlamadıkları konularda onlara yardımcı olmak için kullanmaktadır (FLN, 2014).

Öğrenciler pasif öğretme nesnesi olmaktan çıkmakta ve öğrenme sürecinin her aşamasına aktif olarak katılan bir öge haline gelmektedirler. Kendi öğrenme stillerini belirleyerek daha iyi öğrenme ve anlama şansını elde etmektedir (Demirel, 2016)

Geleneksel sınıflarda öğrenciler tüm yönergeleri sınıfta alırlar. Bunun aksine TYS modelinde müfredat sınıf dışına yayılmıştır. Ödev olarak verilen bileşenlerde çok farklılık göstermektedir. TYS modeli nete dayalı derslerle aynı anda yapılan kapalı uçlu sorulara ve kısa sınavlara dayanmaktadır. Sınıf içinde ise grup çalışmaları, problem çözmeye dayalı açık uçlu soru etkinlikleri yapılmaktadır. Bu durum tablo 2.2.2.2.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 2.2.2.2.1. TYS modelinin tasarımı (Bishop ve Verleger, 2013:4).

| | Sınıf içi | Sınıf dışı |
|----------------|---|---|
| Ters Yüz Sınıf | Soru&Cevap Grup çalışmaları & Açık Uçlu Problem Çözme Etkinliği | Video Dersleri Kapalı Uçlu Soru Etkinliği & Tekrar Çalışmaları |

TYS modelinde öğretmen ders sırasında yaptığı deneysel etkinlikler, takım çalışmaları, problem çözme etkinlikleri ya da önceden evde yapılan etkinlikleri sınıfta yapmak gibi uygulamalarla öğrencilere ders sırasında daha çok yardımcı olabilir ve onlarla birebir ilgilenir (Charles, 2013). Bu bilgiler ışığında anlaşıldığı üzere, öğrenme ortamı tamamen yeniden yapılanmaktadır. Öğretmenin rehber durumuna geçtiği, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı ve bu süreci kontrol altına aldığı, farklı

seviyelerdeki öğrencilerin birbirlerine yardım ederek destek oldukları bir öğrenme ortamı oluşmaktadır.

2.2.2.3. GÜDÜMLÜ İÇERİK (Intentional Content)

TYS modelinin üçüncü bileşeni güdümlü içeriktir. Eğitimcilerin amacı; öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirli bir konu üzerine odaklanmalarını sağlayacak içeriği belirlemek, kendi kendilerine çalışacakları materyallerin ne olacağına karar vermek ve sınıf etkinliklerini bu bilgileri uygulamaya geçirmek üzere düzenlemektir.

Bu bileşende eğitimciler direk olarak öğretilecek içeriği ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenecekleri içeriği dikkatli bir şekilde belirlemelidir ve nasıl bir değerlendirme yapacağına da karar vermelidir. Öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve yönetsel akıcılıklarını geliştirmek için gerekli olan ders içeriklerinin seçilmesidir (FLN, 2014). Videoların önemli bir yere sahip olduğu TYS modelinde, eğitimciler videoları seçerken bilginin yapılandırılmasını, sentezlenmesini ve uygulanmasını kolaylaştıran, işbirlikli ve aktif öğrenme etkinliklerine dayalı bir müfredatı destekleyecek videolar seçmeye özen göstermektedir. Diğer taraftan bu videolar seçilirken ders içeriğiyle ve konunun amaçlarına ulaşmak için uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğrencilere video izlerken yapmaları gereken ödevler verilerek bu videoları bir angarya olarak görmeleri engellenebilir (Bergman ve Sams, 2012). Öğrencilere çok fazla sayıda video verilmesi de onların kafalarının karışmasına neden olabilir (Hamdan vd, 2013). Ders dışı ve ders içi materyallerin nasıl hazırlanacağına karar verilirken, yapılandırılmış Bloom taksonomisinden yararlanılmalıdır. Videoları anlama ve kavrama seviyelerine uygun olarak hazırlarken, ders içi etkinlikleri uygulama ve analiz seviyelerine uygun seçmek gerekmektedir (Moffett, 2015).

Güdümlü içerik sadece video içeriklerini değil, sınıf içi zamanın da nasıl geçirileceğinin dikkatli bir şekilde tasarlanmasını kapsar. Sınıf içi zaman öğrenci merkezli, etkileşimli, yansıtıcı ve bütünlük etkinlikleri içermektedir (Rowe, Frantz ve Bozalek, 2013). Pek çok ters yüz sınıflarda akran destekli öğrenme, duruma dayalı öğrenme ya da yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerine zaman ayırarak öğrencilerin aktif öğrenmeleri desteklenmektedir (Bishop ve Verleger, 2013). Tüm bunlar öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi arttırmakta ve öğrenme çıktılarının daha iyi olmasını sağlamaktadır.

Güdümlü içerikte eğitimcinin ters yüz sınıfı nasıl kullanacağına ve değerlendirmeyi nasıl yapacağına karar vermesi de söz konusudur. Anket kullanarak öğrencilerin anlama ve

kavrama gibi alt düzey bilişsel seviyelerini mi, sınav yaparak üst düzey bilişsel seviyeleri mi ölçmek istediğine karar vermelidir (D. Kirkpatrick ve J. Kirkpatrick, 2006). Bu bileşen sınıf dışı video içeriklerinin dikkatli bir şekilde belirlenmesini, sınıf içi zamanda yapılacak etkinliklerin aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme stratejilerine uygun olarak seçilmesini ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesini içermektedir.

2.2.2.4. Profesyonel Eğitimciler (Professional Educators)

Bu modelde eğitimcinin rolü geleneksel sınıflara göre yeri doldurulamayacak kadar önemlidir. TYS modeli öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlarsa dahi, burada eğitimcinin pek çok sorumluluğu vardır. Eğitim materyallerinin ve içeriğin belirlenmesi, sınıf içi zamanın etkileşimli etkinlikler yaparak geçirilmesi ve uygun stratejilerin belirlenmesi eğitimcinin sorumlulukları arasındadır (Demirel, 2016). Eğitimcilerin öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerinin uygun bir şekilde karşılanmasını sağlamak için öğrenme ortamları oluşturmaları ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaları gerekmektedir (Hamdan vd, 2013:6). Ayrıca eğitimciden öğrencileri gözlemlemesi, anında ve uygun geri dönüt vermesi, süreç ve sonuç değerlendirmesi yapması ve öğretimi geliştirmek için diğer eğitimcilerle iş birliği yapması beklenmektedir (FLN, 2014).

TYS modelinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için profesyonel eğitimcilere ihtiyaç vardır. Eğitimcinin bu süreci uygulamak için kendini hazır hissetmesi, teknolojiyi kullanmak için yeterli bilgiye sahip olması ve eğitim sürecini iyi yönetebilecek kadar pedagojik deneyiminin olması gerekmektedir (Shimamoto, 2012). TYS modelinin yararlı olabilmesi eğitimcinin bu süreci iyi yönetmesi, sınıf içi ve sınıf dışı zamanı nasıl kullanılacağını iyi tasarlaması, öğrenme stratejilerini doğru belirlemesi çok önemlidir.

TYS modelinin yükseköğretime daha uygun hale gelmesi için daha derinlemesine ele alınması ve bu modele 3 bileşenin daha eklenmesi gerekmektedir (Hamdan vd., 2013). Yükseköğretim öğrencileri ödevlerini ve projelerini yaparken teknolojiyi daha çok kullanmaktadır ve genellikle internet üzerinden araştırma yapmaktadırlar. Bu da öğrencilerin daha aktif, istekli ve bireysel motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yükseköğretimde öğrenciler eğitimciden daha hızlı bir dönüt beklemektedirler. Diğer taraftan hem ödevlerinin kontrollerini kendileri yaparak hem de düşüncelerini okulda daha özgürce ifade ederek bireysel özerklik göstermektedir. Üniversite öğrencileri bir konunun içeriğini sadece anlamayı değil aynı zamanda bu

içerikten yeni bilgilerde elde etmeyi istemektedirler. TYS modelini yüksek öğretimde kullanırken, bu farklılıklarda göz önünde bulundurulmalıdır (Chen vd, 2014:18).

2.2.2.5 Yenilikçi Ağ Öğrenme Etkinlikleri (Progressive Networking Learning Activities)

Yenilikçi eğitim; yeni eğitim felsefelerini ve sınıfta serbest, bireyselleştirilmiş eğitimi ve sınıf içinde yapılan tartışma etkinliklerini içine almaktadır. Günümüzde yenilikçi eğitim kavramı ‘yaparak yaşayarak öğrenme’ olarak tanımlanmaktadır. Dewey’in yaparak yaşayarak öğrenme modeli ‘ağ ile öğrenme’ olarak değişmektedir. Öğrencilerin sosyal medya ve interneti fazla derecede destekleyici öğrenme aracı olarak kullanması ile yükseköğretimde ‘ağ ile öğrenme’ eğilimi artmaktadır (Chen vd., 2014; Zimmerman, 1989). Öğrencilerin pasif rolden aktif role geçmesi, sınıf içinde tartışma etkinliklerine katılmaları ve yapılan uygulamaya aşına olmaları yenilikçi ağ öğrenme etkinlikleri bileşeni için önemlidir. Yükseköğretimde öğrenciler her türlü teknolojik aleti kullanarak bilgiye ulaşabilmektedir. Bu durum öğrenmenin sınıfla sınırlı olmadığı bir öğrenme ortamının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda hem yaparak yaşayarak öğrenme hem de ağ ile öğrenme yenilikçi ağ öğrenme etkinliklerini kapsamında değerlendirilmektedir.

2.2.2.6. Katılımcı ve Etkili Öğrenme Deneyimleri (Engaging and Effective Learning Experiences)

TYS modelinde öğretmenle öğrenci arasında fiziksel ve iletişimsel olarak bir uzaklık oluşmaktadır. Öğrencinin video izlerken öğretmene soru sormaması ve öğretmenin öğrencinin ne kadar öğrendiğini bilememesi bu uzaklığı arttırmaktadır. TYS modelinin en önemli bileşenlerinden biri olan profesyonel eğitimciler öğrencilerin katılımcı ve etkili deneyim oluşturmada ve uzaklık kavramını azaltmada önem kazanmaktadır. Eğitimcinin video izlerken öğrencinin kendisiyle ya da sınıf arkadaşlarıyla iletişime geçebileceği gruplar oluşturması uzaklığı azaltmaktadır (Moore, 1993). Profesyonel eğitimcilerin öğrencilerin sınıf dışı performanslarını takdir etmesi, seviyelerine uygun açıklamalar yapması, öğrencilerin düşüncelerini sorması, öğrencileri konuşmaya teşvik etmesi, sınıf materyali ile ilgili olmasa bile öğrencilerin ortaya çıkardığı konuları takip etmesi, sınıfta ne yapıyoruz konusunu vurgulaması katılımcı ve etkin öğrenme deneyimlerinin oluşmasını sağlamaktadır (Gorkam ve Zakahi, 1990). Öğrencilerin katılımcı ve etkili öğrenme deneyimleri elde etmesi için eğitimcilerin öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle iletişim sağlayabilecekleri platformları

kullanmaları ve öğrencilerin sürece etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaları gerekmektedir.

2.2.2.7 Çeşitlendirilmiş ve Sorunsuz Öğrenme Platformları (Diversified and Seamless Learning Platforms)

Bu bileşen öğrencilerin her yerden her zaman ulaşabilecekleri dijital platformları içeren bir sınıfı tanımlamaktadır. TYS modeli eğitimin yerini değiştirmektedir ve bu model öğrencilerin evde çalışmasını gerektirmektedir. TYS modelinin etkili olabilmesi için, kullanılan dijital platformların evde bireysel öğrenmeyi sağlayan etkinlikleri desteklemesi gerekmektedir. Böylece öğrencilere hem okulda hem de evde kusursuz öğrenme deneyimleri kazanmaları sağlanabilir. Dijital platformların hem kusursuz hem de çeşitlendirilmiş olması gerekmektedir. Bu platformlar bireysel öğrenmeyi destekleyen farklı öğrenme içerikleri ile her yerde her zaman öğrenmeyi sağlayabilecek şekilde tasarlanmaktadır (Chen vd., 2014). Bu bağlamda öğrenme platformlarının esnek öğrenme ortamı sağlayan, çeşitli etkinlik ve içerikleri kapsayan, ne zaman ve nereden istenirse ulaşılabilecek bir platform olması gerekmektedir. TYS modelini uygularken tüm bu bileşenler göz önünde bulundurularak modele uygun bir sınıf oluşturulması TYS modelinin etkililiği için önemlidir.

2.2.3 TYS Modeli ile Geleneksel Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması

TYS modeli, teknolojiyle öğretim süreçlerini birleştirme ve geleneksel yöntemdeki ders ve ev ödevinin yer değiştirmesi üzerine tasarlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, akademik başarı, öğrenci katılımı, motivasyon ve tutum gibi farklı öğrenme çıktıları açısından öğretime olumlu etkileri olduğu belirlenen bir modeldir. Bu modelle ilgili araştırmalar son yıllarda artmaya başlamıştır. (Kong, 2014; Tucker, 2012).

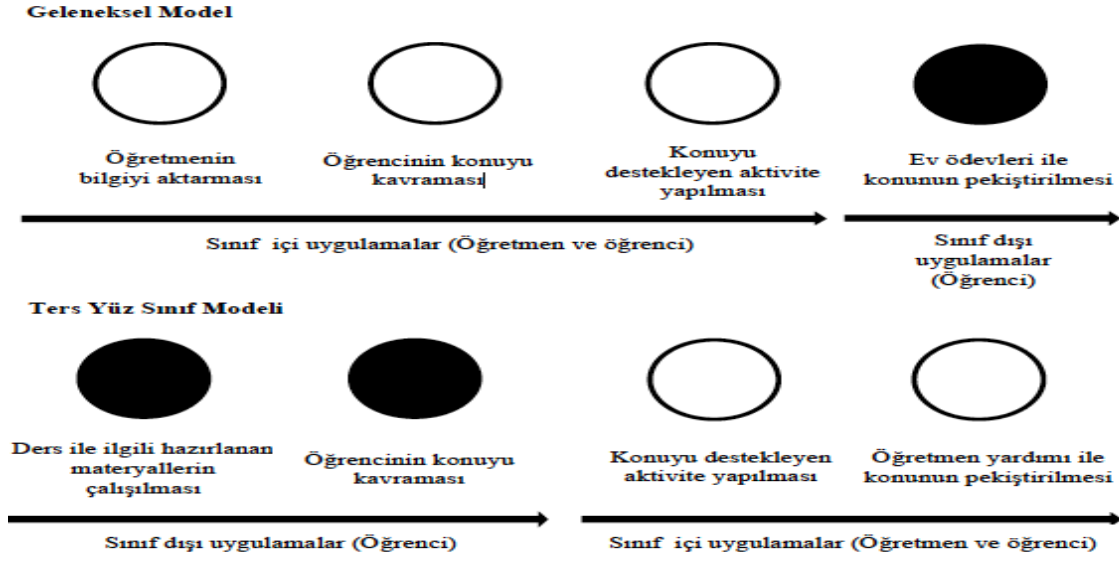
Bu modelin nasıl bir süreci kapsadığını ifade etmek gerekirse; öğretici merkezli ve dört duvarla sınırlandırılmış geleneksel bir eğitim anlayışının tersine öğrenciye teorik bilgiyi evde kendi başına öğrenip, öğrendiklerini okulda uygulama fırsatı sunan harmanlanmış öğrenme sürecidir. (Musib, 2014; Zownorega, 2013). Bu model öğrencilerin zaman, yer ve hıza egemen oldukları, kendi öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına göre öğrenme imkânı buldukları (Staker ve Horn, 2012; Strayer, 2007), öğrencilerin bilgiye bireysel olarak ulaştıkları ve bu bilgiyi sınıfta yapacakları aktif ve problem çözme etkinliklerinde kullanmak üzere yorumladıkları, çevrimiçi video öğrenmelerini kapsayan bir süreçtir (Bishop ve Verleger, 2013). Bu bağlamda Demiralay ve Karataş (2014:15) TYS modelini

geleneksel sınıf ortamında yapılan sunumların ve tartışmanın çevrim içi bir platformda yapıldığı, sınıf içi zamanın evde yapılması planlanan ödevlere ayrıldığı ve öğretmen rehberliğinde etkinliklerin yapıldığı harmanlanmış öğrenme modeli olarak ifade etmektedir. Bu durumda geleneksel sınıfların aksine öğretmenler de içeriği düz anlatımla vermek yerine, dersten önce bu bilgiyi öğrencilerin almasını sağlamaktadır, öğrenciler de sınıf dışında öğrenme metotlarını kendileri uygulayarak, sınıfa içeriği bilerek gelmektedirler. Böylece sınıf içi zaman grup çalışmalarına ve alıştırmaya ayrılmaktadır (Akın, 2016:101). Sınıf içi zamanlar da öğrencilerin yüksek seviyede öğrenmesini sağlayacak etkinlikler yaparak harcanır. Öğretmenler sınıfta soruları cevaplayarak, geri dönüt vererek, temel noktaları tekrar kontrol ederek öğrenme çıktısının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Berrett, 2012). Bu bağlamda geleneksel sınıflarla kıyaslandığında TYS modelini geleneksel sınıf modelinden ayıran bazı özellikleri vardır.

Bolat (2016) TYS modelini geleneksel öğrenme modelinden ayıran özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Öğrenme geleneksel sınıf ortamından bağımsız gerçekleşmektedir.
- Sınıflar yeni bilgi aktarımının yapıldığı yerler değil, yanlış ve eksik öğrenmelerin düzeltildiği eğitim atölyeleridir.
- Bilgisayar, internet, çevrimiçi ağlar ve yazılımlar gibi bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimde büyük yer tutmaktadır.
- Ev ödevi yerini sınıf dışı zamanda yapılan öğrenme etkinliklerine bırakmaktadır.
- Öğrenme sürecinde bireysel öğrenme etkinlikleri, bireysel ya da grupta tekrar ve projeye dayalı çalışmalar önem kazanmaktadır.
- Öğrenme sürecinde aktif öğrenmeye dayalı yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri kullanılmaktadır.

TYS modelini geleneksel ders işleme yapısından ayıran en önemli nokta, ders anlatımı ile ev ödevinin yeri ve zamanının değişmesidir. Öğrencilerin aktif öğrenme etkinlikleri ile öğrenme sürecine katıldığı ve işbirlikli etkinliklerle çalışma ve uygulama imkânı bulmasıdır (Abeysekera ve Dawson, 2014). TYS modelinde öğrenciler evde video izlerler ve sınıfta diğer öğrencilerle birlikte öğrenme düzeylerini ilerletme fırsatı elde ederler. TYS modeli ve geleneksel öğrenme modelinde sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar birbirinden farklıdır. Bu farklılığı Moraevic (2010) şu şekilde göstermiştir:

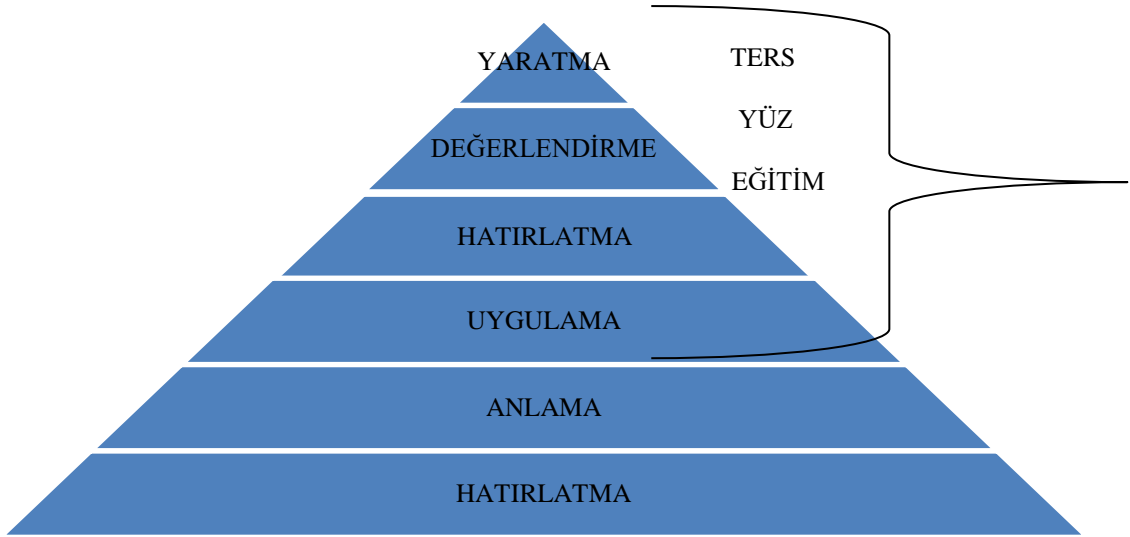


Şekil 2.2.3.1. Geleneksel eğitim ve TYS modelinin karşılaştırılması (akt. Zownorega, 2013:7).

Şekil 2.2.3.1’de görüldüğü gibi geleneksel sınıflarda öğretmenler konuyu sınıfta anlatmaktadır ve öğrenciler anlatılanları o anda anlamaya çalışmaktadırlar. Sınıfta harcanan zaman içerisinde konuyu pekiştirecek etkinlikler yapılmaktadır. Diğer taraftan sınıf dışında konuyu pekiştirecek etkinlikler öğrenciler tarafından tek başına yapılmaya çalışılmaktadır. Öğrenciler ders sırasında öğretmenin söylediklerini not almaya çalışırken önemli noktaları kaçırabilir. TYS modelinde ise öğrenciler sınıf dışında videoları izleyerek konuyu anlamaya çalışmaktadır. Sınıfta öğretmen rehberliğinde öğrencilerin aktif katılımı ile konuyu pekiştirecek aktiviteler yapılmaktadır.

TYS modeli öğrencilere sıklımadan ve sınıftan geri kalmadan kendi öğrenme hızlarına göre çalışma imkânı vermektedir. Öğrencilere sunulan videolarla zaman ve mekân sınırlaması olmadan, istedikleri zaman istedikleri yerde bireysel çalışma yapabilmektedirler. Sınıf içinde ise öğrenciler tartışmalara katılma ve kendi kendilerine öğrenemedikleri konularda hem akranlarından hem de öğretmenlerinden yardım alma imkânı bulmaktadırlar. Öğretmenler de sınıf içi zamanı, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konularda yardımcı olmak gibi farklı şekillerde kullanma fırsatı elde etmektedirler (Davies vd., 2013:564).

TYS modelinin eğitimsel amaçları Bloom (1994) taksonomisine dayanmaktadır. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından tekrar düzenlenen bu taksonomide altı seviye vardır; bunlar hatırlama, anlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma.



Şekil 2.2.3.2. Ters yüz öğrenmede sınıf etkinliklerinin eğitimsel amaçları (Moffett, 2015:332).

Şekil 2.2.3.2.'den de anlaşıldığı gibi TYS modeli geleneksel modelden farklı olarak öğrenmeyi sınıf dışına yaymaktadır. Geleneksel öğrenme modelinde sınıf içinde gerçekleşen anlama ve hatırlama aşamaları, TYS modelinde sınıf dışında gerçekleşmektedir. Bu aşamalar kavrama aşamasının alt seviyeleridir. Öğretmenler ders dışı kullanılacak materyali hazırlarken düşük bilişsel seviyede (anlama ve hatırlama) olmasına dikkat etmelidir (Moffett, 2015:332). Taksonomiye göre TYS modelinde üst düzey öğrenme etkinlikleri sınıf içi zamanda gerçekleşmektedir. Bu etkinlikler uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi yüksek seviyeli bilişsel öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar. Öğretmenler ise sınıfta tartışma, grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme etkinlikleri kullanarak ve bireysel olarak rehberlik ederek öğrencilerin yüksek seviyedeki bilişsel öğrenmesine katkı sağlamaktadırlar (Francl, 2004; Genç vd., 2014).

Temelde kavram olarak değişmeyen, pek çok şekillerde uygulanabilen, bireyselleştirilmiş öğrenmenin kolaylaştığı ve direk eğitimin yapısalci yaklaşımla harmanlandığı ters yüz sınıf modelinde öğrenme sınıfla sınırlı değildir. Müfredatın sınıf dışına yayıldığı bu öğrenme modelinde, öğrenciler sınıf dışında da öğrenme sürecine katılmaktadırlar (Talbert, 2012).

TYS modelinde öğretmen ve öğrencilerin rolleri değişmektedir. Ters yüz sınıflarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etme şansları vardır. Diğer taraftan tüm kaynaklara netten ulaşabildikleri için hastalık ya da başka nedenlerden dolayı kaçırdıkları konuları takip etme fırsatı bulmaktadırlar. Bunun yanı sıra, bu model hem grup hem de bireysel yapılabilecek projelerle öğrenciler arasındaki iş birliğini artırmaktadır. Öğrenciler

verilen sorumlulukları tamamlarken grup arkadaşlarına geri dönüt verdikleri için akran değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu durum öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesini ve birbirlerine yardım etmesini sağlamaktadır. Öğrenciler zamanlarını elektronik ortamda çalışmayla geçirerek, otonom çalışma yeteneklerini geliştirmektedirler (Enseeava ve Solozhenko, 2015:207). Ters yüz sınıflarda çalışma hızı, içeriğin kontrolü ve sınıfa gelmeden önce hazırlanma sorumluluğu öğrenciye aittir (Alvarez, 2011; Fulton, 2012). Öğrenciler kendi hızlarına göre hareket edip, kendi ihtiyaçlarına göre çalışmalarını istedikleri zaman yapabilmektedirler, böylece eğitim bireyselleşmiş olmaktadır (Talbert, 2012).

Öğretmenler ise rehber rolünde öğrencilerin çalışma süreçlerini daha etkin hale getirmektedir. Geleneksel sınıf modelinde öğrenciler zorlandıkları görevleri sınıf dışında öğretmenleri yanlarında yokken kendi kendilerine yapmak zorundayken (Talbert, 2012), TYS modelinde öğrenciler uygulama aşamasını sınıfta yapıkları için öğretmenler onlara yardımcı olma fırsatı bulmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alması beklenen bu modelde, öğretmenin rolü ihtiyaç duyulduğu zaman kaynakları sunmak ve rehberlik etmektir. Marsh (2012) öğretmenin çevrimiçi platformda öğrencilere geri dönüt vermek, tartışma ortamları oluşturmak, süreci yönetmek, süreçte rehberlik etmek, güvenlerini ve motivasyonlarını artırmak gibi pek çok rolü olduğunu belirtmiştir.

Bergman ve Sams (2012) geleneksel sınıf ile TYS'in sınıf içi zamanlarını şu şekilde karşılaştırmıştır:

| Geleneksel Sınıf | | Ters Yüz Sınıf | |
|---|-----------|---|------|
| Etkinlik | Süre | Etkinlik | Süre |
| Isınma Aktiviteleri | 5dk | Isınma Aktiviteleri | 5dk. |
| Önceki Akşam Yapılan Ödevin Gözden Geçirilmesi | 20dk | Video hakkında soru cevap etkinliği | 10dk |
| Yeni İçeriğin Sunulması | 30-45dk | Kontrollü ya da bağımsız alıştırma ya da laboratuvar aktivitesi | 75dk |
| Kontrollü ya da bağımsız alıştırma ya da laboratuvar aktivitesi | 20-35 dk. | | |

Şekil 2.2.3.3. Geleneksel Sınıflar ile Ters Yüz Sınıfların Sınıf İçi Zamanının Karşılaştırılması (Bergman ve Sams, 2012:15)

Bergman ve Sams (2012:14)'e göre ise, öğrenciler sınıfa önceki ödevleriyle ilgili kafaları karışmış olarak gelmektedir. Genellikle dersin ilk 25 dakikası ısınma etkinlikleriyle ve anlamadıkları yerleri açıklayarak geçirilir. Sonraki 30 ya da 45 dakika kadar bir süre yeni konunun anlatılması ve bağımsız etkinliklere ayrılır. TYS modelinde ise bu durum yeniden yapılandırılmaktadır. Öğrenciler izledikleri video ile ilgili soru sormak isterler ve dersin ilk dakikaları bunun için ayrılmaktadır. Bu durum yanlış anlaşılmanın ve eksikliklerin giderilmesini sağlamaktadır. Geriye kalan zaman ise uygulamalı etkinliklere ya da problem çözme etkinliklerine ayrılmaktadır.

Bu bağlamda TYS modelinin öğrencilerin pekiştirme etkinlikleri yapmasına, eksiklikleri öğretmen rehberliğinde ya da akranlarının desteğiyle gidermesine, sınıf içi zamanda yapılan etkileşimli etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasına olanak verdiği görülmektedir.

2.3. TYS MODELİNİN AVANTAJLARI VE SINIRLILIKLARI

Bu bölümde modelin öğrenciler ve eğitimciler açısından ne gibi avantajlarının olduğundan ve sınırlılıklarından bahsedilmiştir.

2.3.1. TYS Modelinin Avantajları

Öğrencilere öğretmen rehberliği ve akran desteğiyle yenilenen Bloom taksonomisine göre yüksek seviyede düşünme imkânı vermesi ve alt seviyelerdeki düşünme tekniklerinin öğrenme içeriği kaybolmadan eğitimsel videolarla yer değiştirmesidir (Berrett, 2012). TYS modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde modelin pek çok olumlu yanlarının ve eğitime katkısının olduğu görülmektedir.

Ters yüz sınıf modeli öğrencilere kendilerine uygun zamanda ve kendi hızlarına göre öğrenme fırsatı sunarken, videoları da saklayarak tekrar etmek amacıyla kullanma imkânı vermektedir (Beach, 201; akt. Engin, 2014). Yüz yüze eğitimle netten eğitimi harmanlayan sınıflar için sınıf içi etkinliklere fazla zaman ayırmak gibi avantajları vardır (Millman, 2012). Eğitimciler zamanlarını en iyi şekilde kullanma fırsatı verirken; bu sınıflarda öğretmen-öğrenci iletişimi artar ve öğrenciler yeni bilgiyi analiz edip uygularken öğretmen de bu sürecin içinde bulunur. Bu yaklaşımı kullanan eğitimciler öğrencilerin kendi kendilerini yönetme yeteneklerinin geliştiğini ve öğrencilere kendi eğitimlerinin sorumluluğunu alma imkânı verildiğini belirtmektedirler (Bergmann vd. 2012). Öğrenciler kendi hızlarına göre öğrenme materyallerini kullanabilirler (Johnson, 2013).

Fulton (2012) ise ters yüz sınıf modelinin avantajlarını 7 maddede şöyle anlatmaktadır:

- Öğrenciler kendi hızlarına göre çalışabilirler.
- Ödevi sınıfta yapmak öğretmene, öğrencinin öğrenme stilini ve zorlandığı konuları yakından görme imkânı sağlar.
- Öğretmen müfredatı daha kolay şekilde öğrenciye sunabilir.
- Sınıf içi zaman daha etkili ve yaratıcı şekilde kullanılabilir.
- Öğretmen öğrencilerin artan başarı, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını daha iyi gözlemleyebilir.
- Öğrenme yeni yaklaşımlarla desteklenebilir.
- Teknoloji kullanımı öğrenmede esneklik sağlar ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesi için teknoloji kullanımı gereklidir.

Ters yüz sınıf modeli aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve projeye dayalı öğrenme gibi bazı yaklaşımları bir araya getirmektedir. Öğrenciler kendi hızlarına göre öğrenebilirler ve akranlarıyla içeriği paylaşabilirler. Geleneksel sınıflardaki öğrenme stillerinin performansını azalttığı öğrenciler için çok yararlı olmaktadır. Öğretmenler ise sınıfta öğrencilerle daha yakından ilgilenmektedir. Yaptıkları grup çalışmaları ile öğrencilerin tutumlarını ve açık uçlu soruları cevaplama yeteneklerini artırmaktadır. Bu modelin en önemli özelliği herkesin farklı hızda öğrendiğini kabul etmesidir (Zappe vd., 2009).

Bergmann vd. (2011) ise TYS modelinin avantajlarını şöyle açıklamışlardır:

- Öğrencilerin sınıfa gelmeden önce teknoloji yardımıyla konuyu öğrenmeleri, bu bilgi edinimine teknoloji kullanımını entegre ederek teknoloji kullanma yeteneklerini geliştirebilirler. Böylece bu model yaşam boyu öğrenmeyi de geliştirir.
- Öğrencilerin aktif öğrenme etkinlikleri yaparken materyalin uygulanmasını, etkililiğini ve çelişkilerini görebilirler. Bu da materyalin günlük hayattaki önemini anlamalarını ve konu ile bağdaştırmalarını sağlar.

- Öğrenciler sınıf içi zamanlarının tamamını etkinlikleri tamamlarken birbirleriyle diyalog içinde geçirirler. Bu strateji eğitimcinin sahnede olma rolünü değiştirir. Eğitimciler sahnede öğrenci ile bir bire iletişim içinde olma durumuna gelirler (akt. Stone, 2012:1).

TYS modelinin etkili olmasının sebepleri Millard (2012) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrencinin ilgisini artırmaktadır.
- Grup çalışmasına dayalı beceriler geliştirmektedir.
- Öğrenci rehberliğini sağlamaktadır.
- Sınıf tartışmaları yapılmasını sağlamaktadır.
- Her fakültede kullanılmaktadır.

Bazı öğrenciler eğitimli ve ödev yaparken kendilerine yardım edebilecek ebeveynlere sahipken, bazıları ise konu hakkında bilgisi olmayan ebeveynlere sahiptir. Öğrenciler sınıfa konuyu bilerek gelmeli ve ödev yaparken alanda uzman olan bir kişiden yardım almalıdır. Ters yüz sınıf modeli öğrencilerin ödevlerini sınıfta tamamlarken yardım almalarına, uygulamalı alıştırmaları ve içerik analizini sınıfta yapmalarına fırsat verir (Ash, 2012). Diğer taraftan bu model, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha çok sorumluluk almalarını sağlar. Derse katılmayan öğrencilere de evde konuyu çalışıp önemli dersleri kaçırmamalarına olanak verir (Fulton, 2012a).

Bu model, öğrencilere öğrenme imkânı ve ders içerisinde kanıta dayalı öğretme teknikleri kullanma imkânı sağlarken, eğitimcilere zamanlarını en iyi şekilde kullanma imkânı verir; bu sınıflarda öğretmen-öğrenci iletişimi artar ve öğrenciler yeni bilgiyi analiz edip uygularken öğretmen de bu sürecin içinde bulunur. Ayrıca öğrenciler kendi hızlarına göre öğrenme materyallerini kullanabilirler ve bireysel öğrenmeyi desteklemektedir.

2.3.2. TYS Modelinin Sınırlılıkları

Teknolojinin ve taşınabilir elektronik cihazların hızla gelişmesi öğrencilerin her zaman, her yerde ulaşabileceği eğitim araçlarını da artırmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin artması ile daha fazla sesli ve görüntülü eğitim araçlarına ulaşılabilmektedir. Teknoloji uygulamalarına dayanan TYS modeli ile bazı sınırlılıkların olduğu belirtilmektedir. Bu modelle ilgili en önemli sorun uygulamaya katılacak öğrencilerin internet erişimine ihtiyaç duymalarıdır. Maddi durumu olmayan öğrencilerin

bilgisayara ve internete ulaşma imkânı olmayabilir. Kendi özel bilgisayarını olmayan öğrenciler kütüphanede ve internet kafede dersi dinlemekte zorlanabilirler. Diğer taraftan öğrencilerin bilgisayar başında ders çalışmaları, onların hareketsiz bir şekilde ekran önünde zaman geçirmelerine neden olmaktadır (Du, Fu, Wang, 2014:19).

TYS modeline ilişkin diğer bir kaygı ise, modelin tamamen öğrencilerin bireysel motivasyonlarına bağlı olmasıdır. Az motivasyonu olan öğrenciler daha az çalışır ve bu da modelin uygulanmasını zorlaştırır (Krueger, 2012). Her öğrencinin videoyu kendi bilgisayarında izlediğini varsayarsak, izledikleri şartlar uygun olmayabilir. Bu videoları izlerken öğrenciler diğer taraftan da bir maç izleyebilir ya da müzik dinleyebilirler. Tüm bunlar öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer taraftan öğrenciler videoları izlemeden hazırlıksız olarak gelebilirler ya da sınıfta yapılacak etkinlikler için yetersiz bir hazırlık yapmış olabilirler. Bu modele yeni olan öğrenciler de ilk başta, bu uygulamaya dahil olmak istemeyebilirler, çünkü bu model okulda ilk defa karşılaşılan bir konuyu öğrencilerin sınıf dışında öğrenmesi demektir. Bireysel motivasyonu olmayan ve sorumluluk almak istemeyen bu öğrencilerin sınıf öncesi yapması gerekenleri yapmaması etkin bir öğrenme gerçekleşmesini engeller (Kachka, 2012). Ayrıca materyallerin tamamını kısa bir süre içinde öğrenmeye çalışmak da öğrenmenin kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. İsteksiz olan bu öğrencilerin sınıfa hazırlıksız gelmeleri; yapılan kısa sınavlarla ya da sadece videodan elde edilebilecek bilgileri içeren ödevler verilmesiyle çözülebilir (Herreid ve Schiller, 2013). Diğer taraftan öğrenciler videoyu kendi başına, çevrim dışı olarak izlerse arkadaşlarına ya da öğretmenlerine soru soramayacağı için o anda cevaplayabilecekleri soruların video içerisinde olmaması onların konuyu daha iyi kavramasını engelleyebilir (Milman, 2012).

Ders materyalini yeniden hazırlamanın zaman alması, tartışılan diğer bir konudur (Wagner, Laforge, Cripps, 2013). Bu model için video hazırlamak ekstra bir iş ve öğretmenler için de yeni bir yetenektir. Pek çok öğretmen ve öğrenci için, eğitimin sınıf dışında devam etmesini tercih etmek anlamına gelir. Kaliteli videolar bulmak çok zor olduğu gibi, öğretmenlerin video hazırlamaları da çok zaman almaktadır ve genelde sıra dışı videolar olması gerekmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin modele ilişkin eğitsel programları bilmeleri, video çekmek, kaydetmek ve kurulumunu yapabilmek için gerekli teknik bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Educause, 2012). Eğitimi yüz yüze eğitimde çok iyi olsa bile, video çekerken teknik olarak çok iyi çekemeyebilir (Milman, 2012). Video kalitesinin düşük olması ya da videoların ilgi çekici olmaması TYS

modelinin uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir. Tüm bunların yanı sıra, videolar, öğrencileri sınıftaki aktif öğrenme etkinliklerine hazırlayabilecek şekilde, müfredatın gerektirdiklerini içine alarak dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır. Aksi takdirde öğrencilere yanlış bilgi verilebilir (Du vd., 2014).

Bergmann ve Sams (2012)'e göre ise TYS modelinde yaşanabilecek en önemli sorun; öğrencilerin video izleyip izlemediklerinin belirlenmesi ve videoyu izlemeden gelen öğrencilerin sınıf içi zamanını nasıl geçireceğidir. Bu problemi ortadan kaldırmak için bazı önerilerde bulunmaktadır:

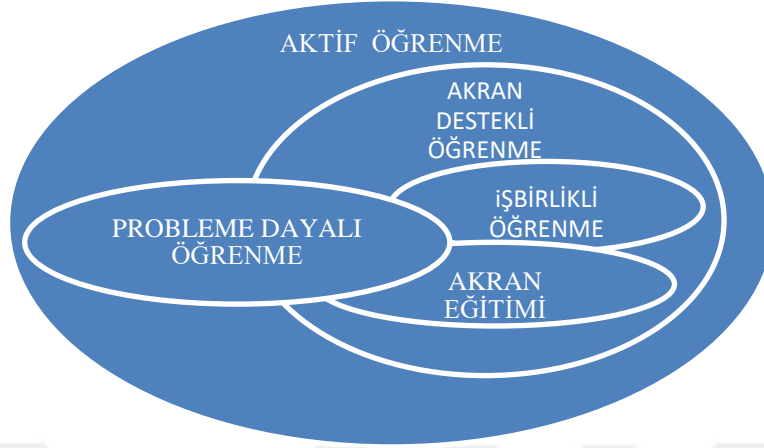
- Giriş yapılacak eğitim platformuna kullanıcı adı ve şifre ile girmeleri sağlanabilir ya da öğrencilerin sınıfa gelirken izledikleri video ile ilgili soru hazırlamaları istenebilir.
- Öğrencilerin sınıf içi etkinliğe katılmanın önemini kavramaları için, izlemeyen öğrencilere sınıfta bulunan bir bilgisayar ile derste video izleme imkânı verilebilir.

TYS modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için internet erişiminin sorunsuz olması, öğrencilerin bireysel olarak motivasyonlarının yüksek olması, videoları izleyip izlemediklerinin kısa sınavlarla kontrol edilmesi, kaliteli videoların öğrencilere sunulması, eğitimcilerin yeterli teknolojik bilgiye sahip olması, videoların ders içerikleriyle uyumlu olması ve sınıf içi zamanında nasıl kullanılacağına dair tasarımların iyi yapılması gerekmektedir. Modelin getirdiği sınırlılıkların ortadan kaldırılması ile model daha etkili olacaktır.

2.4. TYS MODELİNİN DAYANDIĞI ÖĞRETİM TEMELLERİ

Pek çok araştırmacıya göre TYS modelinin dayandığı çeşitli kuramlar vardır. Bu model sınıf içi zamanın ders anlatımına değil, daha çok verimli etkinliklerin yapılmasına ayrılması anlayışına dayanmaktadır. Bu da sınıf içi zamanda öğrencilerin aktif olarak eğitime katılmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda bu model ilk olarak öğrenci merkezli eğitime dayanmaktadır. Bishop ve Verleger (2012) TYS modelinin Vigotsky'nin 1967' de ve Piaget'nin 1978'de ortaya attığı öğrenci merkezli öğrenme teorilerine dayandığını belirtmektedir. Öğrenci merkezli eğitim ise yapılandırmacılık kuramına dayanan bir eğitim anlayışının temelidir (Prawat ve Floden, 1994). Yapılandırmacılık kuramı probleme dayalı öğrenme ve aktif öğrenme teorilerini kapsamaktadır (Bishop ve Verleger, 2012), akran eğitimi ise bu teorilerle iç içe yer almaktadır (Topping ve Ehly, 1998). Bishop ve Verleger

(2013) öğrenci merkezli öğrenme teorilerinin ve metotlarının birbirleriyle olan ilişkisini bir venn şekli çizerek ifade etmiştir.



Şekil 2.4.1. Öğrenci merkezli teori ve metotların ilişkisini anlatan venn şekli (Bishop ve Verleger, 2013:7)

Bu şekilde de görüldüğü gibi öğrenci merkezli öğrenme teorilerinden aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, akran destekli öğrenme ve akran eğitimi birbirini etkileyen ve birlikte işe koşulan metotlardandır. Bu bağlamda öğrenci merkezli olan TYS modelinin de bu öğrenme metotlarıyla ve bunların dayandığı yapılandırmacılık kuramıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Merrill, 2015). Bu çalışmada TYS modelinin yapılandırmacılık, aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve akran destekli öğrenme ile olan ilişkisi ele alınmaktadır.

2.4.1. Yapılandırmacılık

Sınıf içi zamanı ders anlatmaya kullanmamız gerektiği teorisiyle ortaya çıkan TYS modeli Piaget'in bilişsel zıtlık teorisinden ortaya çıkan yapılandırmacılık yaklaşımına dayanmaktadır (Bishop ve Verleger, 2013). Yapılandırmacılık öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, sınıf içi zamanın sadece bilgi aktarımına değil, çeşitli etkinlikler yaparak düz anlatımdan çıkmasını ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturmasını amaçlayan bir yaklaşımdır (Rajesh, 2015). Yapılandırmacılık yaklaşımı öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir sınıf ortamı oluşturmayı temel almaktadır. Sınıf içi etkinliklerin ise öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi hedeflenmektedir (Demirel, 2014). Brown (2000) yapılandırmacılık yaklaşımında bilginin özelliklerinden bahsederken, öğrenenlerin kendi anlamlarını başkalarına aktarmalarıyla

sosyal olarak bilginin yapılandırıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Vygotsky geliştirdiği sosyal yapılandırmacılık kuramında bilginin sadece bireyin sahip olduğu bir şey olmaktan çok yaşadığı toplumun çeşitli özelliklerinin de süreci etkilediğini ifade etmektedir. Öğrenme ortamında da öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve grup çalışmaları yaparak birbirlerini yönlendirdiklerini ve birbirlerine yardımcı olarak öğrenebileceklerini belirtmektedir (akt. Açıkgoz, 2004).

TYS modelinin özellikleri incelendiğinde öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenmelerine imkân vererek öğrenmeyi bireyselleştiren, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılmaları, öğretmenin kolaylaştırıcı, gözlemleyici ve rehberlik rolünü üstlenmesi, sınıf içinde grup çalışmaları tartışmalar gibi etkileşimli etkinliklerin yapılmasından dolayı öğrenci merkezli eğitimi desteklediği görülmektedir (Basal, 2015). Bununla birlikte sınıfları probleme dayalı öğrenme etkinliklerin yapıldığı bir öğrenme laboratuvarına dönüştürerek öğrencilerin bilgiyi sadece alan değil bilgiyi kullanarak nasıl kullanacağını öğrenen bireylere dönüştürmek TYS modelinin amaçları arasındadır (Aybat, 2013). Diğer taraftan sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle öğrencilerin eğitime katılmasını (Tucker, 2012) sağlamak ve öğrencilerin destekleyici bir öğrenme kültürü içerisinde daha istekli olmalarına olanak vermektedir (Alvarez, 2011; Fulton, 2012). TYS modelinde hazırlanan videoların ve sınıf içi zamanın tasarlanmasının yapılandırmacılık yaklaşımını temel aldığı ve özellikle sosyal yapılandırmacılık ile ilişkili olduğu ifade edilebilir.

2.4.2. Aktif Öğrenme

Ters-yüz sınıf modelini destekleyen prensipler aktif öğrenme teorik prensiplerini anlamaktan geçmektedir (Bonnell ve Eison, 1991). Aktif öğrenme; bir dizi öğrenme etkinliklerini, eğitim stratejilerini, öğretme metotlarını ve pedagojik yaklaşımları içerir, bunlarla öğrencinin öğrenme sürecinde düşünme yeteneklerini harekete geçirmek veya geliştirmek amaçlanmaktadır. Buradaki düşünme, Bloom (1984) taksonomisindeki eğitimsel amaçlardan biridir, düşükten yükseğe ve basitten karmaşığa giden bilişsel düşüncedir. (Kısaca bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme). Bonwell ve Sutherland (1996:5) “aktif öğrenme sürecini basitten karmaşık konulara doğru gittiğini” belirtmiştir. Herhangi bir eğitimin etkili olabilmesi için, öğrencilerin aktif bir rolde yüksek seviyede düşünmeleri sağlanmalıdır. TYS modelinde öğrenciler yüksek seviyedeki düşünme etkinliklerini sınıfta öğretmenlerinin rehberliğinde, akranlarından destek alarak ve sürece katılarak gerçekleştirmektedir.

Geleneksel modelle yapılan öğretme eğitimi sadece bilgi transferine indirgemektedir. Aktif öğrenme; öğrencilerin konuyla ilgili yanlış anlamalarını düzeltme ve yeni fikirleri bir disiplin içinde öğrenme fırsatı verirken problem çözme yeteneklerini de geliştirmektedir (Mazur, 2009:51). Geleneksel sınıflarda öğrenciler not alma ve soru sorma gibi pasif rolde yer alırken, aktif öğrenmede öğrencilerin sürece katıldığı ve öğretmenin rehber rolünde olduğu bir öğrenme ortamı oluşmaktadır (Prince, 2004). Demirel (2014) aktif öğrenme yaklaşımında öğrencilerin pasif rolden çıkarak, kendileri öğrenerek yaşamlarını şekillendirdiklerini, karar verme, kendi öğrenme sorumluluklarını alma olanağına kavuştuklarını ifade etmektedir. Demirel (2014:204) aktif öğrenmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Öğrenciler değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını bulur.
- Elde ettikleri bilgiyi anlamlandırmalarına ve sunmalarına olanak tanır.
- Öğrenciler bireysel ve grup çalışmalarında yer alırlar.
- Öğrenciler bilgiyi paylaşır ve ortak bir bilgiye ulaşmak için akranlarıyla işbirliği yaparlar.

Tüm bu açıklamalardan ve Şekil 2.4.1'den de anlaşıldığı gibi aktif öğrenme probleme dayalı öğrenme, akran destekli öğrenme ve işbirlikli öğrenme metotlarını bir araya getirmektedir. Öğrenci merkezli eğitime dayanan TYS modeli de sınıf dışında video izleyerek ve konuyu araştırarak kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını, sınıf içinde ise yapılan etkinliklerle öğrencilerin katılımını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). Bu bağlamda TYS modelinin aktif öğrenme modeliyle birlikte işe koşulduğu görülmektedir.

2.4.3. Akran Eğitimi ve Akran Destekli Öğrenme

Akran öğretimi yöntemi 1997 yılında Mazur tarafından Harvard Üniversitesinde geliştirilmiştir. Mazur (1997) akran öğretimi yönteminin ilk denemesini fizik dersi üzerinde yapmıştır. Mazur araştırmanın ilk sonuçlarını değerlendirdiğinde öğrencilerin fizik kavram başarısında önemli bir değişim ve gelişim gösterdiğini tespit etmiştir.

Akran eğitimi öğrencilerin sınıf arkadaşlarının öğrenmelerini yönlendirme sorumluluğu verdiğini ifade etmiştir. Akran öğretim yöntemi öğrencilerin derste aktif ve derse hazır olmasını gerektiren bir öğretim sürecidir. Akran öğretimi yönteminde öğretmenler ders kitaplarında yer alan bilgilerin ayrıntısına ve detayına girmeden bilgileri

doğrudan öğrencilerine aktarır. Öğretmenler, bilgi aktarımı önceden hazırlanmış olduğu kısa sunumlar yardımıyla sadece konuların temel kavram ve olgularını öğrencilerine sunar. Sunumlar power point yardımıyla yapılır. Öğrenciler de eşleriyle birlikte bir grup oluşturarak sunulan kavramları tartışmaya başlar. Akran öğretimi yönteminin en önemli özelliği, öğrencilerinin grup içinde temel kavramları tartışarak kavramları pekiştirmesidir. Öğrencilerin birbirleri ile bir konuda tartışabilmesi ve bir fikir üretebilmesi için öğrencilerin de konulara ilişkin temel bir bilgisi ve bir ön hazırlık yapması gerekir. Öğrenciler bu bilgiyi ancak derse gelmeden önce yaptığı ön hazırlıkla beraber öğretmenin derste anlattığı kısa sunumları sentezleyerek gerçekleştirebilir (Mazur, 1997).

TYS modelinde çevrimiçi platformlarda ve sınıf içi grup tartışmaları ile akademik başarısı düşük olan öğrenciler arkadaşlarının etkisiyle başarılarını artırmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). Sınıf dışında öğrencilerin videoları izleyerek sınıfa hazır olarak gelmeleri, sınıf içi ikili yada daha kalabalık gruplarla yapılan etkinlikler YYS modelinin akran eğitimi ile mükemmel bir uyum içinde olduğunu ve bu yaklaşımı da temel aldığını göstermektedir.

2.4.4. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenmenin; problemi tanımlama, problemi sunma, strateji belirlenmesi, stratejinin uygulanması ve sonuç değerlendirme gibi bazı aşamaları vardır. Bu süreci tamamlamak için, yeterince alan bilgisine ve analitik düşünme becerisine sahip olmak gerekmektedir (Eggen ve Kauchak, 2007). Öğrenci merkezli öğrenmeyi alan bu yaklaşımda, gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları verilerek, düşünme problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama gibi aktiviteler yaparak öğrenciler hem bireysel hem de ekip çalışması yapmaktadır (Demirel, 2014).

TYS modelinde eğitimciler teknolojik araçları kullanarak çeşitli alanlarda bu stratejiyi uygulayabilir. Öğrenciler evde video izlerken problemi belirlerler, konu hakkında araştırma yaparlar, sınıfta öğretmenlerine ve arkadaşlarına problem hakkında ve uygulanacak strateji hakkında bilgi verirler, uygulama ve değerlendirme sürecini akranlarıyla sınıfta tamamlarlar (Hwang, Lai, Wang, 2015).

2.4.5. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek hem kendilerinin hem de akranlarının kapasitelerini en yüksek seviyeye çıkarmak için çalıştıkları öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003). Öğrencilerin ortak

bir amaç uğruna bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere birlikte çalışarak bir konuyu öğrenme yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir (Christison, 1990). Karşılıklı dayanışma duygusunun üst seviyede olduğu bu yaklaşımda grup üyeleri öğrenme gerçekleşene kadar birlikte çalışırlar (Çubukçu, 2014:521).

Bu modelde öğretmenin rolü, gruplar arasındaki ilişkileri düzenlemek ve gruplar arasındaki iş birliğine rehberlik ederek öğrencileri yönlendirmektir. İşbirliğine dayalı öğretimde; öğrencilerin akranlarıyla iletişimde bulunması onları motive etmekte, öğretme-öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmektedir. Diğer taraftan sınıf içerisinde farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin bütünleşmesini sağlamaktadır. Öğrenciler arası değil gruplar arası yarışma ön planda olmaktadır. Bu modelle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişmektedir (Demirel, 2014).

TYS modelinde de sınıf içinde ya da sınıf dışı sanal ortamlarda yapılan etkinlikler öğrencilerin grupla çalışma ruhu kazanmalarını ayrıca bireysel gelişim göstermelerini sağlamaktadır. Diğer taraftan bu etkileşimli öğrenme ortamları öğrencilerin hem akranlarıyla hem de öğretmenleriyle ilişkilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda TYS modelinin işbirlikli öğrenme modelinin özelliklerini de taşıdığı görülmektedir.

2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelemesi yapıldığında TYS modeli ile ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda TYS modelinin tutum, motivasyon, akademik başarı, kalıcılık, öz yönetim gibi çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi ve TYS modelinin özellikleri, avantajları ve dezavantajları, uygulamasına yönelik öneriler ve modele ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada ise TYS modeli ile yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı temel çalışmalara İngiliz dili eğitimi kapsamında aşağıda yer verilmiştir.

2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Başal (2012) Yıldız Teknik Üniversitesi'nde 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde yabancı dil eğitimi bölümünde öğrenimine devam eden ve İleri Okuma ve Yazma dersini alan öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında, bu bölümdeki öğrencilerin ters yüz sınıf modeline yönelik görüşlerini incelemiştir. Veriler açık uçlu sorulara verilen cevaplar ile toplanmıştır. Uygulama sonucunda, öğrencilerin TYS modeline yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ters yüz sınıfın öğrencilerin kendi hızlarında öğrenme, öğrencilerin derse hazırlanmalarını geliştirme, sınıftaki sınırlılıkların

üstesinden gelme ve sınıf içi derse katılımı artırma gibi alt boyutlarda yararlı olduğu belirtilmiştir.

Ekmekçi (2014) TYS modelinin öğrencilerin yabancı dilde yazma becerisi yeterliliklerine etkisini araştırmayı amaçladığı doktora tezinde, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngiliz Dili Eğitimi bölümünün hazırlık sınıfında öğretime devam eden 43 öğrenci ile uygulama yapmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için ön ve son testler, tartışmacı paragraf puanlama rubriği, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı anketi ve tersten yapılandırılmış yazma sınıfı tutum ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans sergilediği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin paragraflarında en çok gelişmenin ilgi ve içerik alt boyutlarında olduğu, öğrencilerin ise bu uygulamaya karşı olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir.

Boyras (2014) yaptığı tez çalışmasında İngilizce öğretiminde tersine eğitim yönteminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Zorunlu Mesleki Yabancı Dil Programına kayıtlı 45 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma süresince her iki grupta birer kez kontrol ve deney grubu olarak yer almıştır, gruplara başarı testi ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında TYS modeliyle eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel öğretim modeliyle eğitim alan öğrenciler daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrası yapılan odak grup görüşmelerinde de öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu ifade edilmiştir.

Umutlu (2016) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasını bir devlet üniversitesinde 127 katılımcının oluşturduğu 6 deney ve 1 kontrol grubuyla gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel olarak tasarlanmış çalışmasında, İngilizce programında TYS modelinin farklı video ve farklı ders tasarımları uygulayarak İngilizce yazma becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kavramsal son test, kompozisyon yazma son testi ve öğrenme özerkliği ve eleştirel düşünme eğilimi seviyeleri için 3 ayrı ölçek uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda öğrenme stillerinin, öğrenme özerkliği seviyesinin ve eleştirel düşünme becerisi seviyesinin TYS modelinde yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Sağlam (2016) tarafından yürütülen tez çalışmasında TYS modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin yeni bir dilbilgisi yapısını öğrenme becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 2015-2016 güz yarısında Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun 5 farklı hazırlık sınıfından 56 öğrenci ile yürütülen yarı deneysel bu çalışma sonunda, TYS modelinin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde anlamlı derecede olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Ceylaner (2016) yaptığı tez çalışmasında ters yüz sınıf yönteminin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 45 dokuzuncu sınıf öğrencisinin oluşturduğu araştırma yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri, Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, TYS yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Çalışkan (2016) tarafından yürütülen tez çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretimdeki öğrencilerin tersine eğitimden nasıl etkilendiği ve bu eğitim hakkındaki görüşlerinin neler olduğu araştırmıştır. Ayrıca tersine eğitim yönteminin sınav sonuçlarına bir etkisinin olup olmadığını da incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda eğitime devam eden 22 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen nitel ve nicel veriler doğrultusunda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite hazırlık öğrencilerinin tersine eğitimle ilgili ders çalışma, öğretmen ile iletişim, sınıf ortamı algılamaları, kişisel farklar ve dilbilgisi yeterliliği alt boyutlarını içine alan konularda olumlu tutum geliştirdikleri ve tersine eğitim uygulandıktan sonraki dönemde notlarında yükselme görülmüştür.

Çibik (2017) çalışmasında ters yüz eğitim modelinin öğrenen özerkliği üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde okuyan ve 2016-2017 güz döneminde materyal geliştirme dersini alan 37 İngiliz Dili Eğitimi bölümü son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Karma desenli olarak tasarlanan araştırmada, veri toplama aracı olarak anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, İngiliz Dili Eğitimi bağlamında Tersyüz Eğitim Modeli kullanımının öğrenen özerkliğini artırıcı ve öğrenme sürecini geliştirici etkisi olduğunu göstermiştir.

Tuna (2017) ise doktora düzeyinde yaptığı çalışmasında bir vakıf üniversitesinde yedi hafta boyunca hazırlık sınıfında öğrenim gören 48 öğrenci ile bir eylem bir çalışması yürütmüştür. Bu çalışmayla üniversite ters yüz sınıf modelini uygulamasının yazmaya yönelik ürün odaklı ve süreç odaklı yaklaşımlarla birleştirilerek öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine karşı olan algılarının ve yazma performanslarının geliştirilebileceğini göstermiştir.

İyitoğlu (2018) doktora düzeyindeki yaptığı karma gömülü desen ile tasarlanan çalışmasını Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Okulu'nda öğrenim gören 42 öğrenci ile yürütmüştür. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede genel performanslarıyla birlikte alt boyutlarındaki başarılarını, bu performansın kalıcılığını artırmadaki ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve öz yeterlik inançlarını geliştirmedeki etkililiğini ve kalitesini ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın nicel verileri İngilizce Başarı Testi, İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçekleri ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda TYS modelinin düz anlatıma dayalı öğretim yapılan geleneksel sınıftan İngilizce başarısını artırmada, bu başarının kalıcılığını sağlamada ve tutum ve özyeterliliği geliştirmede daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Çavdar (2018) yüksek lisans düzeyindeki yarı deneysel olarak tasarladığı çalışmayla ters yüz sınıf öğrencileri ile geleneksel sınıftaki öğrencilerin performanslarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşmeler, algı anketi aracılığı ile öğrencilerin ve öğretmenin TYS'a olan yaklaşımları ve algılarını incelemek istemiştir. Artvin Çoruh Üniversitesinde yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilerin performansı açısından incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak algı anketi ve görüşmelerin analizinden elde edilen sonuçlar öğrencilerin TYS yaklaşımına karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermiştir. Öğretmen güncesinin analizine göre ise öğretmenin de yeni öğretme yaklaşımına karşı olumlu tutum geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Ayçiçek (2018) yürüttüğü çalışmada teknoloji destekli TYS modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Hatay iline bağlı Altınözü ilçesinde bir lisede öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama süresi 8 hafta olan yarı deneysel bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden müdahale deseni kullanılmıştır. Çalışma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin derse katılımlarını olumlu

yönde etkilediği bulunmuştur. Sınıf yaşam algısı açısından incelendiğinde TYS modeli uygulamasının sınıf ortamının hissettirdikleri ve sınıfta öğretmenin hissettirdikleri alt boyutlarında olumlu yönde etki oluşturduğu, arkadaşların hissettirdikleri alt boyutunda ise etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırmacı katılımcıların uygulama ile ilgili olumlu görüş bildirdiğini belirtmiştir.

Göksu (2018) doktora düzeyindeki çalışmasında, TYS modelinin 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla, Ankara'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Nicel ve nitel desenlerin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak İngilizce akademik başarı testleri, kaygı ve tutum ölçekleri, yansıtıcı günlükler, gözlem formları ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma boyunca toplanan veriler incelendiğinde, TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin arttığı ve İngilizce dersine karşı olan tutumlarının daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TYS modeli uygulamasının öğrencilerin kaygı seviyelerini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kömeç (2018) Karabük Mehmet Vergili Fen Lisesi'nde 113 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, bağımsız öğrenme, dil becerilerinin gelişimi, motivasyon ve teknolojik yaklaşımlar açısından orta öğretim öğrencilerinin ters-yüz eğitime yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. 3 yarıyıl süren çalışmanın verileri anket ve mülakat yöntemleriyle toplanarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin İngilizce öğrenmede tersyüz eğitime bakışının olumlu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler ters yüz sınıfta bağımsız öğrenici olabildiklerini ve dil becerilerinin geliştiğini, sınıf içi etkinliklerin motive edici olduğunu ve İngilizce öğrenmede teknolojinin kullanımına olumlu yaklaşımları olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma verileri ışığında; ters yüz eğitimin öğrenci özerkliğini ve motivasyonu artırırken, diğer taraftan dil becerilerini ve teknolojiye yaklaşımlarını da olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Seçilmişoğlu (2019)' nun yürüttüğü lisans üstü düzeydeki çalışmasının örneklem grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir lisede öğrenim görmekte olan B2 seviyesindeki iki sınıftan 22 öğrenci oluşturmaktadır. Karma araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, öğrencilerin ters yüz edilmiş öğrenme modeli hakkındaki düşünceleri ve TYS modelinin dilbilgisi öğrenimindeki başarılarına etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan veri analizlerinin sonucunda, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin

uygulanmasıyla İngilizce öğretilen öğrencilerin kontrol grubundakilerden daha yüksek bir performans gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca, yapılan anket ve görüşmeler sonucunda, evde dil bilgisi konularına çalışma ve sınıf zamanını daha etkili etkinliklere ayırma uygulamasının daha uygun olduğu tespit edilmiştir.

Çarpıcı (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında TYS modelinin İngilizce dersindeki akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desen kullanılan bu uygulama 6 hafta sürmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu iki ayrı 10. sınıfta öğrenim gören 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında diğer çalışmaların aksine TYS modelinin İngilizce dersindeki akademik başarıyı etkilemediği belirtilmiştir.

2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Herreid ve Schiller (2013) durum çalışmaları ve TYS modeli hakkında inceleme yapmışlardır. Çalışmalarında TYS modelinin literatürdeki araştırmalar ışığında olumlu yanlarını ve sınırlılıklarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Hung (2015) çalışmasında 'Web Quest' eğitim platformu ile aktif öğrenme stratejilerini kullanarak tasarladığı TYS modelinin İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik başarı, tutum ve katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen olarak tasarlanan çalışmada TYS modelinin üç farklı formatta uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış TYS modelinin geleneksel öğretme modeline göre daha etkili olduğu, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesini sağladığı ve öğrenme sürecinde öğrencilerin daha fazla çaba sarf ettiği görülmüştür.

Engin (2014) yaptığı çalışmada TYS modelini yapılandırarak, öğrencilerin akademik kompozisyon yazma konusunda dijital video oluşturmasının onların yabancı dil seviyelerini ve yazma becerilerini ne derece etkilediğini ve öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Birleşik Arap Emirlikleri'nde 19-21 yaş arası İngilizce yazma dersini alan 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yapılandırılmış TYS modelinin öğrencilerin ikinci dili öğrenmelerini ve dili kullanma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenciler arkadaşlarının çektiği videoları güvenilir ve anlaşılır bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Du vd. (2014) yaptığı çalışmasında yüksek öğretimde de artarak uygulanmaya başlayan TYS modelinin değerlendirmesini yaparak, avantajlarını ve dezavantajlarını

ortaya koyarak, üniversitelere işbirlikli öğrenmeyi desteklemeleri ve sınıf etkinliklerini gözden geçirmeleri için önerilerde bulunmuştur.

Hwang vd. (2015) çalışmasında eğitimciler tarafından yeni ve etkili bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanan TYS modelinin tanımı, özellikleri ve eğitimsel amaçlarını incelemiştir. Ayrıca mobil teknolojileri kullanarak TYS modelinin nasıl tasarlanması gerektiğini, etkili öğrenme etkinliklerinin neler olması gerektiğini ortaya koyarak araştırmacılara rehber olabilecek çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Hsieh, Wu and Marek (2017)'in İngilizce sözlü eğitim alan 48 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışma karma desen olarak tasarlanmıştır. Verilerin analizinde çoktan seçmeli sorular, ön-test ve son-test, iki anket, öğretmen gözlem formu ve yarı yapılandırılmış grup görüşmeleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre; TYS eğitiminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı gibi sınıf içinde onları daha aktif bir konuma getirdiği ve akademik başarılarını da arttırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler bu uygulamada kullanılan çevrimiçi platformu yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Sung (2015) ters yüz sınıf modeline uygun olarak tasarladığı ders içeriğini 12 üniversite öğrencisinin katılımıyla 2014 bahar döneminde İngilizce Müfredat ve Değerlendirme dersinde uygulamıştır. Derse gelmeden önce öğrencilerden videoları izlemeleri ve okuma etkinliklerini yapmaları istenmiştir. Çevrim içi platformda öğrenciler düşüncelerini paylaşarak, konuyla ilgili soruları tartışarak ve bir final ödevi hazırlayarak işbirlikli öğrenme etkinlikleri yapmışlardır. Resmi ve resmi olmayan değerlendirme sonuçlarına göre; öğrencilerin TYS modeli ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenciler TYS modelinin dil öğretiminde değişim sağlayabilecek bir model olduğunu ifade etmiştir.

Kang (2015) tarafından yapılan çalışmada TYS modelinin etkililiği ve öğrencilerin modele ilişkin algıları incelenmiştir. Genel İngilizce dersini alan 24 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, geleneksel öğretim modeli uygulanan sınıf ile TYS modeli uygulanan sınıf, dilbilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, sınıfta yüz yüze etkileşimin arttığını ve öğrencilerin sınıf içi etkinlikler hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Alsowat (2016) çalışmasında TYS modelinin yabancı dilde yüksek seviyede düşünme becerileri, katılım ve doyum düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca

bu bileşenler arasındaki ilişkiyi de belirlemek istemiştir. Taif Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören 67 öğrenci ile yürüttüğü çalışma karma araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, TYS modelinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, derse katılım ve doyum düzeyleri üzerinde geleneksel sınıf modelinden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Thaichay ve Sitthitikul (2016) yaptıkları çalışmada TYS eğitim modelinin öğrencilerin yabancı dili doğru kullanma düzeyleri ve aktif öğrenme ortamı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ayrıca uygulama sonunda öğrencilerin TYS modeli hakkındaki görüşlerini de almışlardır. 26 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışma sonucunda TYS modelinin yabancı dil öğrencilerinin dili hatasız kullanma düzeylerini arttırdığını tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciler TYS modelinin kendilerine aktif öğrenme ortamı oluşturduğunu ve model hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir.

Yabancı dil eğitimi kapsamında TYS modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; TYS modelinin akademik başarı, öğrenme performansı, öğretim sürecinin etkililiği, motivasyon, tutum, düşünme becerileri, uygulamaya yönelik algı, derse katılım, aktif öğrenme, öğrenme özerkliği gibi değişkenlere etkisinin incelendiği görülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarı, ders motivasyonu ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın yarı deneysel seçilmesindeki neden, tam deneysel araştırmalarda araştırmaya katılacak öğrencilerin örneklem havuzunda birleştirilip tesadüfi (random) bir şekilde deney ve kontrol gruplarını oluşturarak belirlenmeye çalışılmasıdır. Özellikle eğitimde tam deneysel olarak tasarlanan araştırmalar yapmak pek mümkün değildir. (Creswell, 2012: 309). Diğer taraftan sosyal bilimlerde süreçler, konular ve fikirler hakkında yapay laboratuvar ortamları yerine bunları günlük hayatta meydana geldikleri şekilde ‘doğal’ akışında inceleyerek fikir sahibi olmak tercih edilen bir durum olduğundan yarı deneysel araştırma modeli ‘doğal’ olarak farklı olan iki gruptan birinin kontrol diğerinin deney grubu olabileceği durumlarda kullanılabilir (Matthews ve Ross, 2010).

Yarı deneysel çalışma; grupların yansız seçimini kapsar fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı yapay olarak grupları oluşturamaz. Doğal olarak araştırmacı var olan gruplardan yansız bir şekilde birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak seçmek zorundadır (Creswell, 2003; Clark ve Creswell, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmanın yapıldığı eğitim kurumunda sınıflar program dahilinde önceden belirlendiğinden ve öğrenciler gruplara yansız olarak atanmadıkları için yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni; Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) modeline uygun olarak tasarlanmış öğrenme ortamıdır. Bağımlı değişken ise öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı olan motivasyonları ve tutumlarıdır. Deney grubu ile TYS modeline uygun olarak tasarlanan bir öğrenme ortamında öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme modeli kullanılarak öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacı tarafından ders verilen Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksek Okulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde aynı bölümün 1.sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında deney grubu 28, kontrol grubu 31 öğrenci olarak belirlenmiştir. Sınıfa devam eden öğrenciler incelendiğinde deney grubundan 3 öğrencinin dersi alttan aldığı, kontrol grubundan 6 öğrencinin devamsızlık yapıp derslere düzenli katılmadığı göz önüne alınarak çalışma dışı bırakılmıştır. Bu durumda deney grubu (n=25) ve kontrol grubu (n=25) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın deneysel çalışmanın uygulanacağı öğrencilere İngilizce dilbilgisi başarı testi, ders motivasyon ölçeği ve İngilizce dersine yönelik tutum anketi ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2.1' de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Grupların Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması (t-Testi)

| Test | Gruplar | N | \bar{x} | Ss | Sd | T | p |
|------------------|---------|----|-----------|-------|-------|-------|------|
| İDYT Öntesti | Kontrol | 25 | 38.92 | 9.42 | 48 | .474 | .637 |
| | Deney | 25 | 40.20 | 9.65 | 47.97 | | |
| DMÖ Öntesti | Kontrol | 25 | 111.68 | 14.68 | 48 | 1.062 | .293 |
| | Deney | 25 | 115.80 | 12.66 | 46.99 | | |
| İDYTA Öntesti | Kontrol | 25 | 64.96 | 7.60 | 48 | 1.47 | .148 |
| | Deney | 25 | 67.64 | 5.00 | 41.52 | | |

Tablo 3.2.1'de p değerleri incelendiğinde grupların dil bilgisi başarı testi, ders motivasyon ölçeği ve İngilizce dersine yönelik tutum anketi ön-test 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.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde, dil bilgisi dersinde okutulacak iki farklı konuya ait şimdiki zaman ve geçmiş zaman "İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi (İDBT)", "Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ)" ve "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi (İDYTA)" kullanılmıştır.

3.3.1. İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi (İDBT)

Araştırmada verilerin toplanması amacı ile Simple Past Tense konusu için 50 sorudan oluşan Onur Köksal (2009) 'ın geliştirdiği başarı testi (Bkz. Ek.1) ve Present Continuous Tense konusu için Gülden Kocakara (2010) 'nın geliştirdiği 20 soruluk başarı testi gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (Bkz. Ek. 1 ve Ek. 2). Araştırmacılar tarafından geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasına rağmen testin güvenilirliğini tekrar ölçmek için bir önceki yıl bu dersi almış olan ikinci sınıf öğrencilerinden 50 öğrenciye iki hafta aralıklarla test uygulanmıştır. Yapılan test tekrar testi uygulaması sonucunda Cronbach's Alpha katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ayrıca testin kapsam geçerliği ise yine uzman görüşü doğrultusunda sağlanmıştır. Biri ölçme ve değerlendirme, ikisi İngilizce öğretimi alanında olmak üzere toplam üç uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca testin dil geçerliğini kontrol etmek için İngilizce dili alanında uzman bir kişi tarafından da incelenmiştir. Üç dil uzmanı tarafından testler incelenerek kapsam geçerliliğinin yüksek olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2. Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ)

Bu çalışmada Keller (2010) tarafından öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını ölçmek için 34 maddeden oluşan ders motivasyon ölçeği (DMÖ) uygulanmıştır (Bkz. Ek. 3). Bu ölçek dört alt boyuta sahiptir; dikkat, uygunluk, güven ve tatmin. Araştırmada hem bu dört alt boyutun ayrı ayrı puanları hem de toplam puanları ölçülmüştür. Ölçek maddelerine verilen cevaplar 1'den 5'e kadar puanlanmıştır. Toplamda en az puan 34, en yüksek puan 170 olurken ortalama puan 102 olmaktadır. Her alt boyut için elde edilen en düşük, en yüksek ve ortalama puanlar farklıdır çünkü hepsi de aynı şekilde puanlanmamıştır. Bu ölçekte 9 adet ters madde bulunmaktadır. Toplam puan hesaplanmadan önce bu maddelerin puanları tersine çevrilmiştir. Keller (2006) DMÖ'nin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini yapmıştır. İç tutarlılık katsayısına dayanarak ölçeğin iç tutarlılığının yeterli olduğunu belirtmiştir. Yapılan analiz sonucunda DMÖ'nin belli bir durumdaki motivasyonun ölçülmesi için uygun olduğu sonucuna varmıştır. Tüm alt

boyutlar için ayrı ayrı ve toplam puan için ayrıca Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve elde edilen puan yeterli bulunmuştur.

Tablo 3.3.2.1. DMÖ Madde Tablosu

| Dikkat | Uygunluk | Güven | Tatmin |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 7 (ters) |
| 4 (ters) | 5 | 6 (ters) | 12 |
| 10 | 8 (ters) | 9 | 14 |
| 15 | 13 | 11 (ters) | 16 |
| 21 | 20 | 17 (ters) | 18 |
| 24 | 22 | 27 | 19 |
| 26 (ters) | 23 | 30 | 31 (ters) |
| 29 | 25 (ters) | 34 | 32 |
| | 28 | | 33 |

Dikkat alt boyutuna ait maddeler dersin öğrencinin ilgisini ne derecede çektiğini ve ne derece merak uyandırdığını değerlendirmektedir. Uygunluk alt boyutuna ait maddeler eğitime karşı olumlu bir tutum oluşturularak öğrencinin ihtiyaç ve amaçlarının ne derece karşılandığını ölçmektedir. Güven alt boyutu ile ilgili maddeler öğrencilerin başarılı olup olmayacaklarını ve kendi başarılarını kontrol edip edemeyecekleri kavramını ölçmektedir. Tatmin alt boyutu ile ilgili maddeler ise öğrencinin başarısının güçlendirilme derecesini ölçmektedir. 195 öğrenci ile pilot uygulama yapılan uygulama sonucunda Cronbach Alpha geçerlilik katsayısını toplam ölçek puanı için 0,95, alt boyutlarda ise ‘dikkat’ boyutu için 0,84, ‘uygunluk’ boyutu için 0,84, ‘güven’ boyutu için 0,81 ve ‘tatmin’ boyutu için 0,88 olarak hesaplamıştır. Elde edilen bu verilere dayanarak Varank (2003) DMÖ'nin öğrencilerin sınıftaki motivasyonlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu belirtmiş ve Türkçe’ye uyarlamıştır. Türkçe versiyonu iki dil uzmanı tarafından kontrol edilerek hatalar giderilmiştir.

3.3.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi (İDYTA)

Çalışmada uygulanan ‘İngilizceye Dersine Yönelik Tutum Anketi’, Aiken (1979) tarafından geliştirilmiş, Tunç (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ankette

çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik genel tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Likert tipi olan bu ölçekte 24 adet madde bulunmaktadır ve bu maddelere öğrenciler düşüncelerine göre kendilerini en iyi ifade eden 'Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5)' ifadelerinden birini işaretleyerek cevap vermişlerdir. Ölçekte 8 olumsuz, 16 olumlu madde vardır. Tutum ölçeğinin değerlendirilmesinde aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır. 7. madde 'İnsanlar için İngilizce diğer derslerden daha önemlidir.', 23.madde 'İngilizce insanların öğrenmesi gereken konulardan biri değildir.' ile tekrar kontrol edilmiştir. 6.madde ' Almam gerekenden daha fazla İngilizce ders almak istemem' 14.maddede tekrar edilmiştir. Aiken (1979) tarafından yapılan çalışmada 0.81 bulunmuştur. Tunç (2003) ise Türkçe'ye uyarlayarak yaptığı çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,77 olarak bulmuştur. Kullanılan İngilizce dersine yönelik tutum anketi Ek 4' de verilmiştir. (İngilizce dersine yönelik tutum anketi kullanılırken gerekli izinler alınmıştır). (Bkz. Ek. 4).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler SPSS 15.0 for Windows (The Statistical Package for The Social Sciences) istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin dilbilgisi başarı, tutum ve motivasyon düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında ise İngilizce dilbilgisi başarı, motivasyon ve tutum puanlarındaki değişimin çalıştıkları öğrenme modeline göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testinden yararlanılmıştır.

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

İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi motivasyon düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri uygulanmıştır.

İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum

düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri uygulanmıştır.

3.4.1. Uygulama süreci

Bu araştırmada yapılan uygulama 8 hafta sürmüştür ve araştırmacı müfredat kapsamında yer alan 'Simple Past' ve 'Simple Present Continuous' konularını eş zamanlı olarak kontrol ve deney gruplarında işlemiştir. Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yapılan çalışmalar hafta hafta anlatılmıştır. Ayrıca TYS modelinin tasarlanması ve uygulama öncesi yapılan hazırlıklara yer verilmiştir.

TYS modelinin tasarlanması:

Modelin bileşenleri olan esnek ortam, öğrenme kültürü, güdümlü içerik, profesyonel eğitimciler, yenilikçi ağ öğrenme etkinlikleri, çeşitlendirilmiş ve sorunsuz öğrenme platformları, katılımcı ve etkili öğrenme deneyimleri göz önüne alınarak 8 haftalık bir uygulama süreci oluşturulmuştur.

Esnek ortam: TYS modelinin temel prensibi olan esnek ortamı oluşturabilmek için öğrencilere konuya uygun olarak yapılabilecek konuşma, drama (role play) ve yapılacak grup çalışmaları belirlenmiştir. Uygulama sürecinde de ders içerisinde bu etkinlikler yapılırken geleneksel sınıflardaki gibi yan yana oturarak değil gerektiğinde gruplar oluşturularak öğrencilerin rahat çalışması sağlanmıştır. Ayrıca yapılan konuşma etkinlikleri ile öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ne derece kullandığı da değerlendirilmiştir.

Öğrenme Kültürü: TYS modelinin çevrimiçi ortamda gerçekleşen bölümünün öğretim programındaki konular ışığında Edmodo eğitsel platformundan yararlanılarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu platformun tercih edilme nedeni platforma ücretsiz giriş yapılabilmesi, tablet, telefon gibi elektronik cihazlardan da kolayca girilebilmesidir. Ayrıca platform üzerinden öğrenciler öğretmenleriyle kolaylıkla iletişime geçebilmektedir, öğrencilerin sordukları sorulara hemen geri dönüt verilebilmektedir. Öğrencilere platform üzerinden sınavlar yapılabilmekte, değerlendirilen sınavlara verilen ödüllerle motivasyonlarının artması da sağlanabilmektedir. Ayrıca Edmodo platformu üzerinden öğrenciler video izlerken cevaplayacakları kapalı uçlu sorular ve kısa sınavlar, sınıf içinde de konu ile yapılacak grup çalışmaları belirlenmiştir.

Güdümlü İçerik: Araştırmacı tarafından işlenecek konuya uygun konu anlatımlı videolar ve dilbilgisi kullanımına örnek olabilecek diyalogları içeren film kesitleri ve

günlük konuşma diliyle ilgili videolar youtube sosyal ağından seçilerek belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde de dilbilgisi başarı testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Profesyonel Eğitimciler: TYS modelinde eğitimcinin sorumlulukları arasında değerlendirme, tasarlama, kullanılacak teknolojiye hâkim olma, süreç ve sonuç değerlendirmede neler yapılacağı yukarıda anlatıldığı gibi dikkatli bir şekilde tasarlanmıştır. Kullanılacak teknolojik platformun nasıl olduğuna grupların nasıl oluşturulacağına, sınavların ve videoların nasıl yükleneceğine dair detaylı incelemeler yapılmıştır.

Yenilikçi Ağ Öğrenme Etkinlikleri: Yüksek öğretimde öğrencilerin her türlü teknolojik aleti kullanabileceği göz önüne alınarak, Edmodo eğitim platformu ve harici bellekler kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu öğrenme etkinlikleri kapsamında yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri önemli olduğundan, sınıf içinde drama (role play), ikili diyaloglar (pairwork) etkinlikleri yapılmasına karar verilmiştir.

Katılımcı ve Etkili Öğrenme Deneyimleri: Video izlerken öğretmenle öğrenci arasında uzaklığı azaltmak ve iletişimi kolaylaştırmak için, öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunması için Edmodo eğitim platformunda oluşturulacak sınıfın kullanılmasına karar verilmiştir.

Çeşitlendirilmiş ve Sorunsuz Öğrenme Platformları: Öğrencilerin evde kolaylıkla, istedikleri yerden istedikleri zaman ulaşabilecekleri düşünülerek, ücretsiz olarak giriş yapılabilen Edmodo platformunun kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin harici belleklerine konu videoları yüklenerek karşılaşılabilecek sorunların giderilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama Öncesi:

Uygulamaya başlamadan iki hafta önce deney grubu öğrencilerine TYS modeli hakkında bilgi verilmiştir. Bu süreçte videoları izleyecekleri Edmodo eğitim programı tanıtılmıştır. Öğrencilerden e-posta adresleri alınarak, Edmodo üzerinden oluşturulan sanal sınıf davetinin e-posta adreslerine gönderileceği belirtilmiş ve e-posta adreslerine gönderilen grup kodu aracılığıyla Edmodo platformuna nasıl giriş yapacakları anlatılmıştır. Ayrıca izlerken nelere dikkat edecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Video izlemeyi bir angarya olarak görmemeleri için bu konulardan vize ve final sınavında sorumlu oldukları belirtilmiştir. Aşağıda öğretmenin yönetici olarak sanal sınıf oluşturma sayfası ve oluşturulan sınıfın ekran görüntüsü verilmiştir.

Map and Cadastre Programme sınıfına Öğrenciler ekle

Öğrencinin bilgilerini gir ya da bir hesap tablosundan kopyala ve yapıştır.


Ekleme için diğer yollar


| | Adı | Soyadı | E-posta (Tavsiye edilen) |
|---|----------------------------------|--------|--------------------------|
| 1 | <input type="text" value="Adı"/> | Soyadı | E-posta (Tavsiye edilen) |
| 2 | Adı | Soyadı | E-posta (Tavsiye edilen) |
| 3 | Adı | Soyadı | E-posta (Tavsiye edilen) |
| 4 | Adı | Soyadı | E-posta (Tavsiye edilen) |
| 5 | Adı | Soyadı | E-posta (Tavsiye edilen) |


Resim 3.4.1.1. Sanal Sınıf Oluşturma Ekran Görüntüsü


+ Küçük Grup oluştur


ÖĞRENCİLER (25) VELİLER (1)

 Muhammet Akar
Katkıda Bulunan Öğrenci
makar844273 Veli Bağla ...

 beyza nur akça
Katkıda Bulunan Öğrenci
beyzanurakca Veli Bağla ...

 beyzanur akça
Katkıda Bulunan Öğrenci
beyzanurakca1 Veli Bağla ...

 Seren Asker
Katkıda Bulunan Öğrenci
Serenasker Veli Bağla ...

 Eren ŞEREF Eren Parent
Katkıda Bulunan Öğrenci
Erennseref ...

Resim 3.4.1.2. Sanal Sınıf Ekran görüntüsü

25 kişiden oluşan deney grubu öğrencileri sanal sınıfa eklenmiştir. Videolar ders gününden bir hafta önce platforma yüklenmiştir, böylece öğrencilere istedikleri zaman, istedikleri kadar izleme fırsatı verilmiştir. Öğrenciler video izlerken öğretmene anlamadıkları yerler hakkında sorular sorma fırsatı bulmuşlardır. Bu platform üzerinden öğrencilerin videoyu izleyip izlemedikleri takip edilememektedir. Öğrencilerin videoyu izlediklerinden emin olmak ve anlaşılmayan noktaları tespit etmek için araştırmacı tarafından kısa sınavlar oluşturulmuştur. Hem öğrencilere yazılı olarak hem de Edmodo üzerinden verilen kısa sınavları tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere sanal ortamda puanlar verilerek grup 1.si seçilmiştir. Öğrencilerden derse gelirken bu sınavları getirmeleri istenmiş. Derse bu kısa sınavlar cevaplanarak başlanmıştır. Böylece hem konu tekrar edilmiş hem de eksik ve yanlış anlaşılan noktaların üzerinde durulmuştur. Kısa sınav

soruları cevaplanırken öğrenciler birbirlerinden yardım alma imkânı bulmaları ve cevapları tartışarak sonuca ulaşmalarını öğretmenin müdahalesini azaltmıştır. Ayrıca bazı haftalarda öğrencilerden videoyu izlerken notlar almaları istenmiş ve bu notlar bir sonraki hafta öğretmen tarafından toplanmıştır. Kontrol grubunda kitaba ait etkinlikler yapılırken, deney grubunda buna ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler de yapılmıştır.

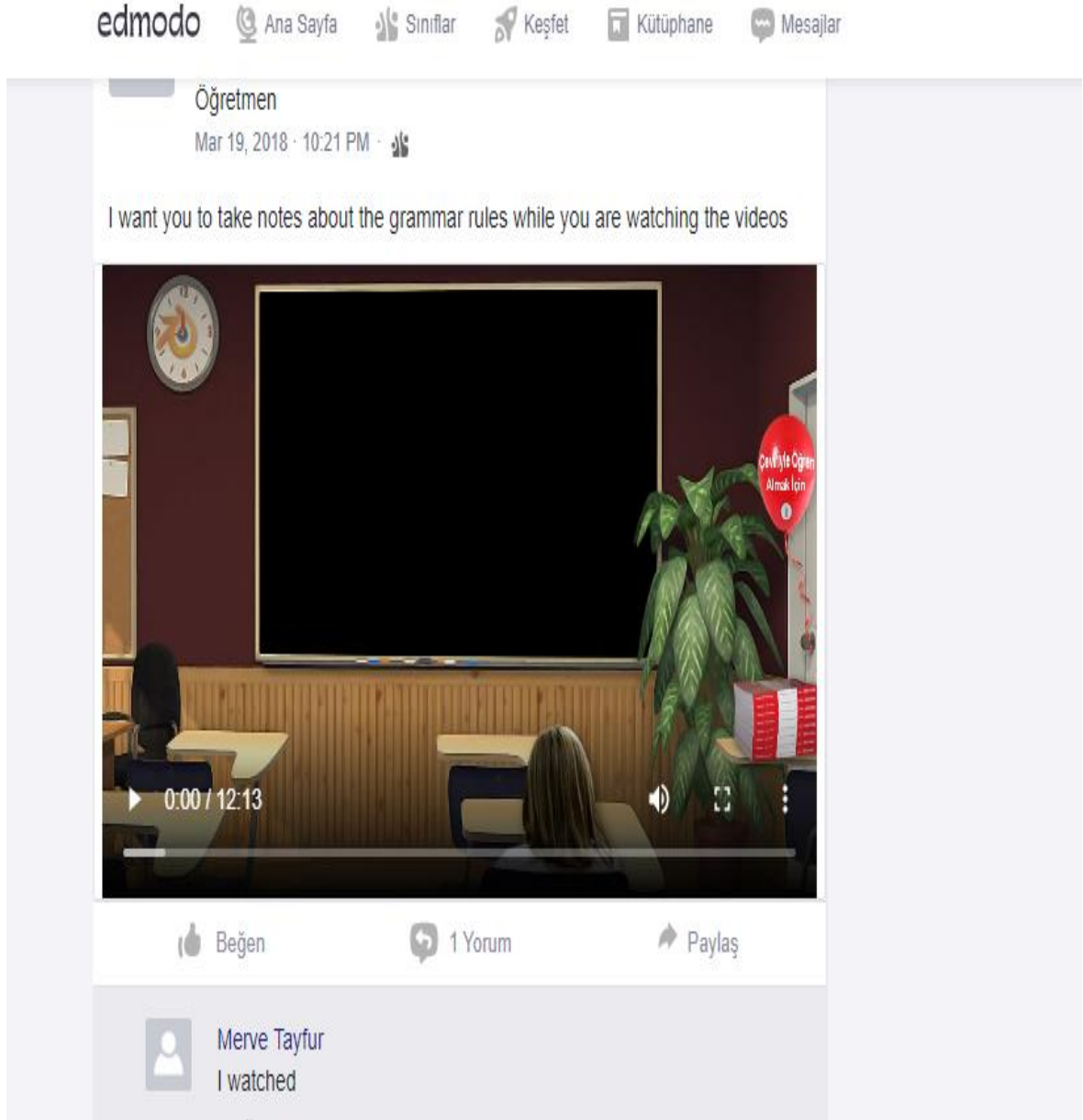
Uygulamaya başlamadan önceki hafta öğrencilerin sanal sınıfa katılıp katılmadıkları kontrol edilmiş. Giriş yapmakta sorun yaşayan öğrencilere yardımcı olarak gruba katılımı sağlanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna ön test (dilbilgisi başarı testi, ders motivasyon ölçeği ve İngilizce dersine yönelik tutum anketi) uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerin videoları izlerken konuyla ilgili notlar almaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilere uygulama öncesindeki hafta videoları izlemeleri için hatırlatıcı mesaj gönderilmiştir. Resim 3.4.1.3.'de hatırlatma mesajının ekran görüntüsü verilmiştir.



Resim 3.4.1.3. Edmodo mesaj ekran görüntüsü

Uygulama:

Sekiz hafta süren uygulama boyunca en fazla 15 dakika olan toplam 10 video platforma yüklenmiştir ve faydalı olduğu düşünülen bazı linkler öğrencilerle paylaşılmıştır. Resim 3.4.1.4.'de video ekran görüntüsünden örnek sunulmuştur.



Resim 3.4.1.4 Video ekran görüntüsü

İnternet erişiminde sıkıntı yaşayan öğrenciler için videolar her hafta harici belleklerine (flash disk) yüklenmiştir. Böylece video izlemede oluşabilecek sıkıntılar giderilmeye çalışılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin izlediği bu videolar hem konu

anlatımlarını hem de konuyla ilgili dinleme etkinliklerini içermektedir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri kaynak kitap olarak Oxford yayıncılık ‘Smart Choice’ ders kitabını kullanmıştır.

Uygulama süresi boyunca öğretmen kontrol grubuna geleneksel öğretim programında yer alan içeriğe göre ders işlemiştir. Öğretmen geleneksel öğretim programında yer alan düz anlatım ve soru cevap tekniğiyle konuyu anlatmıştır. Geriye kalan zamanda da bu kitaptaki etkinlikler yapılmıştır. Bunun yanında kitaba ait I-tools da dinleme etkinlikleri için kullanılmıştır. Öğretmen ders sonunda evde yapılması için ödev vermiştir, bu gruba ödev olarak verilen etkinlik deney grubunda sınıf içi zamanda yapılmıştır. Aşağıda hafta hafta neler yapıldığı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Tablo 3.4.1.1. Uygulama süreci

| | KONULAR | | DENEY GRUBU UYGULAMALAR | KONTROL GRUBU UYGULAMALAR |
|----------|--------------------------|------------|---|---|
| 1. HAFTA | Present Continuous Tense | SINIF DIŞI | *Öğrencilerin Edmodo platformunda hazırlanan videoların *Video izlerken öğrencilerin aldıkları not alması | |
| | | SINIF İÇİ | * Video izlerken öğrencilerin aldıkları notlar hakkında konuşulması Boşluk doldurma etkinliği (Fiil in the blanks) *Dinleme etkinliği (Listening) *Diyalog oluşturma (Make a conversation) *Drama (Role play) *Kısa sınavların dağıtılması | *Soru- cevap etkinliği *Konuyla ilgili farkındalık oluşturma *Konu anlatımı * Boşluk doldurma etkinliği (Fiil in the blanks) *Dinleme etkinliği * Ödev verilmesi |

Tablo 3.4.1.1. Devamı

| | | | | |
|---------|---|------------|--|---|
| 2.HAFTA | Present Continuous Tense (Wh- questions) | SINIF DIŞI | * Öğrencilerin Edmodo platformunda hazırlanan videoların izlemesi * İzlerken kısa sınavları cevaplandırması | *Öğrencilerin verilen ödevi yapması |
| | | SINIF İÇİ | *Kısa sınavların dersin ilk dakikalarında cevaplandırılması *Dinleme etkinliği *Drama *What is s/he doing? sorularının cevaplandırılması *Video gösterimi *Grup çalışması | *Ödevlerin kontrol edilmesi *Wh- soruları ile öğrencilerin ön bilgilerinin ölçülmesi *Konu anlatımı *Boşluk doldurma etkinliği *Drama *Grup çalışması *Ödev verilmesi |
| 3.HAFTA | Present Continuous Tense | SINIF DIŞI | *Öğrencilerin Edmodo platformunda hazırlanan videoların izlemesi | *Öğrencilerin verilen ödevi yapması |
| | | SINIF İÇİ | *Video hakkında sorular sorulması *Metin okuma *Beyin fırtınası *Grup çalışması *Drama *Etkinlik kâğıdı *Bireysel Etkinlikler *Kısa sınavın dağıtılması | *Ödevlerin kontrolü *Metin okuma *Grup çalışması *Oyun etkinliği *Etkinlik kâğıdının ödev olarak verilmesi |
| 4.HAFTA | Present Continuous Tense ve Present Simple Tense Karşılaştırılması | SINIF DIŞI | *Öğrencilerin Edmodo platformunda hazırlanan videoların izlemesi * İzlerken kısa sınavları cevaplandırması | *Öğrencilerin verilen ödevi yapması |
| | | SINIF İÇİ | *Kısa sınavların cevaplandırılması *Beyin fırtınası *Günlük olaylarla ilgili cümleler yazılması *Metin okuma *Bireysel etkinlikler *Kısa sınavların dağıtılması | *Ödev olarak verilen etkinlik kâğıdının yapılması *Konu anlatımı *Boşluk doldurma *Metin okuma |

Tablo 3.4.1.1. Devamı

| | | | | |
|---------|--|------------|---|---|
| 5.HAFTA | SIMPLE PAST TENSE (to be fiilinin kullanımı) | SINIF DIŞI | *Öğrencilerin Edmodo platformunda hazırlanan videoların izlemesi * İzlerken kısa sınavları cevaplandırması | |
| | | SINIF İÇİ | * Kısa sınavların cevaplandırılması *Bilgi doldurma etkinliği *Dinleme etkinliği *Grup çalışması *Cümle yazma etkinliği *Metin okuma *Sınıf içi tartışma etkinliği | *Düz anlatım yöntemiyle konu anlatımı *Bilgi doldurma etkinliği *Dinleme etkinliği *Soru cevap etkinliği *Metin okuma *Karışık verilen cümlelerden kurallı cümleler yazma (Scrambled sentences) *Ödev verilmesi |
| 6.HAFTA | SIMPLE PAST TENSE (Verb2 kullanımı) | SINIF DIŞI | *Öğrencilerin Edmodo platformunda hazırlanan videoların izlemesi * İzlerken notlar almaları | *Öğrencilerin verilen ödevi yapması |
| | | SINIF İÇİ | *Öğrencilerin video izlerken aldıkları notlar üzerine konuşulması *Anlaşılmayan noktalara açıklık getirilmesi *Grup çalışmaları *Video izlenmesi *Konuşma etkinliği *Video izlerken sorular hazırlamaları istenmiştir. | *Ödevin kontrol edilmesi *Düz anlatım yöntemiyle konunun anlatılması *Boşluk doldurma etkinliği *Metin okuma *Bireysel çalışmalar *Ödev verilmesi |
| 7.HAFTA | SIMPLE PAST TENSE | SINIF DIŞI | *Öğrencilerin Edmodo platformunda hazırlanan videoların izlemesi *İzlerken soru hazırlamaları | *Öğrencilerin verilen ödevi yapması |

Tablo 3.4.1.1. Devamı

| | | | | |
|---------|--------------------------|------------|---|--|
| 7.HAFTA | | SINIF İÇİ | <ul style="list-style-type: none"> *Öğrencilerin hazırladıkları soruları birbirlerine sormaları *Resimlerle hikâye örüntüsü oluşturma *Grup etkinlikleri *Yarışma *Dinleme etkinliği *Boşluk doldurma etkinliği *Video izlerken konu ile ilgili notlar almaları istenmiştir. | <ul style="list-style-type: none"> *Ödevin kontrol edilmesi *Çoktan seçmeli soru cevaplama etkinliği *Boşluk doldurma etkinliği *Hikâye tamamlama *Yarışma *Ödev verilmesi |
| 8.HAFTA | SIMPLE PAST TENSE | SINIF DIŞI | <ul style="list-style-type: none"> * Öğrencilerin Edmodo platformunda hazırlanan videoların izlemesi * İzlerken notlar almaları | * Öğrencilerin verilen ödevi yapması |
| | | SINIF İÇİ | <ul style="list-style-type: none"> *Video hakkında konuşulması *'When I was a child' ile başlayan cümleler yapılması. *Dağıtılan görsel materyallerle ilgili cümleler yazılması *Video gösterimi *Eşleştireme etkinliği | <ul style="list-style-type: none"> *Ödevlerin kontrol edilmesi *Konu anlatımı *Bireysel etkinlikler *Boşluk doldurma *Dinleme etkinliği |

1. Hafta

Deney grubu

İlk konu olan Present Continuous Tense ile ilgili konu anlatım videosu dersten 5 gün önce Edmodo platformuna yüklenmiştir. Bu video 12 dakikalık bir videodur. Öğrencilere derse geldikleri zaman videoyu izleyip izlemedikleri, platforma giriş yaparken bir sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Bazı öğrencilerin internet erişimindeki sorunlardan dolayı izleyemediklerini söylemeleri üzerine okulumuzda bulunan dil sınıfına bağlı projeksiyondan videoları izlemelerine olanak verilmiştir. Daha sonra öğrencilere izlerken konuyla ilgili ne gibi notlar aldıkları, şimdiki zaman konusunun dilbilgisi kurallarının neler olduğu sorulmuştur. Ders sonunda öğrencilerin not aldıkları kağıtlar toplanmıştır. Öğrencilerin anlamadıkları yerlere verilen örneklerle açıklık getirilmeye çalışılmıştır. İlk 10 dakikanın video hakkında konuşmaya ayrılmasından sonra, konuyla ilgili boşluk doldurma (Fill in the blanks) alıştırmaları kitaptan yapılarak dilbilgisi kuralları

pekiştirilmeye çalışılmıştır, bu etkinlikte öğrenciler bireysel olarak çalışmıştır. Daha sonra dinleme etkinliği yapılmış ve bu etkinlik sonrasında öğrencilerin yanındaki arkadaşıyla benzer bir konuşma metni oluşturması (make a conversation) istenmiştir. İkili gruplar halinde oluşturdukları diyalogları canlandırarak (role play) derse aktif katılımları sağlanmıştır. Ders sonunda öğrencilere ödev verilmemiş sadece videoyu izlemeleri istenmiştir. Ayrıca video izlerken doldurmaları gereken kısa sınavlar dağıtılmıştır.

Kontrol grubu

Öğrencilere sorular sorularak konuyla ilgili ne kadar ön bilgi sahibi oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra konuyla ilgili farkındalık oluşturacak dinleme etkinliği yapılmış ve tahtaya cümleler yazılmıştır. Konu ayrıntılı bir şekilde anlatıldıktan sonra ders kitabındaki boşluk doldurma (Fill in the blanks) etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilere anlamadıkları yerlerde yardımcı olunmuştur. Tekrar bir dinleme etkinliği yapılarak dilbilgisi kuralları pekiştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden bir sonraki derse gelirken benzer bir konuşma metni oluşturmaları istenmiştir.

1. Hafta

Deney grubu

Dersin ilk 10 dakikasında bir önceki hafta verilen kısa sınav soruları cevaplandırılmış. Öğrenciler cevaplarını karşılaştırarak ve sorular hakkında konuşarak yanlışlarını düzeltmişler ve öğretmenin çok fazla müdahalesine gerek kalmamıştır. Telefon konuşmaları (Phone calls) dinleme etkinliği yapıldıktan sonra, ikili gruplar oluşturularak drama (role play) etkinliği yapılmıştır. Öğrencilere bazı görsel materyaller sunulmuş ve bu görsellerle ilgili 'What is she/he doing?' soruları sorulmuş ve öğrencilerin şimdiki zaman kullanarak cevap vermeleri istenmiştir. Bir sonraki aşamada öğrencilerin 'Mongolia' ile ilgili bir video sunulmuştur. Beşer kişilik gruplar oluşturulmuş ve her gruptan üçer tane Wh- sorusu hazırlaması ve diğer gruplara sorması istenmiştir. Ödev verilmemiş ve videoları izlemeleri istenmiştir.

Kontrol grubu

Bir önceki hafta verilen ödevler kontrol edilmiş. Öğrenciler hazırladıkları konuşma metinlerini okumuştur. Daha sonra Wh- soru kelimesi kullanarak şimdiki zamanda sorular sorulmuş ve öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri kontrol edilmiştir. Konu anlatımına geçilmiştir. Konu anlatıldıktan sonra ders kitabındaki boşluk doldurma etkinlikleri

yapılmıştır. Daha sonra dinleme etkinliği ve bununla ilgili alıştırmalar yapılmıştır. Gruplar oluşturulmuştur ve her gruba bir yer ve bir durum yazılı olan roller verilmiştir. Buna uygun olarak bir senaryo oluşturmaları, şimdiki zaman yapısını içeren cümleler kullanarak sınıfta bu senaryoyu canlandırmaları istenmiştir. Haftanın sonunda öğrencilere ödev olarak çalışma kağıtları dağıtılmıştır.

2. Hafta

Deney grubu

Öğrencilere şimdiki zamanın filmlerde kullanımı ile ilgili sunulan video hakkında sorular sorularak izleyip izlemedikleri kontrol edilmiştir. Telefon konuşmalarındaki görgü kuralları (Cell Phone Manners) konusuyla ilgili okuma parçası okunarak sorular cevaplandırılmıştır. Ardından beyin fırtınası (brainstorming) yöntemiyle senaryolar oluşturulmuş ve gruplar oluşturularak bu konuyla ilgili ve gerçek yaşam durumları sınıf ortamında canlandırılmıştır (role play). Öğrencilere konuyla ilgili okuma parçası, dilbilgisi ve kelime soruları olan çalışma kâğıdı dağıtılarak, bireysel olarak öğrencilerin bu çalışmayı yapması sağlanmıştır. Daha sonra cevapları arkadaşlarıyla karşılaştırmışlar ve tartışarak var olan eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Bir sonraki hafta geçilecek yeni konuyla ilgili videoyu izlerken cevaplandırmaları için öğrencilere kısa sınav kâğıdı dağıtılmıştır.

Kontrol grubu

Öğrencilere önceki hafta ödev olarak verilen çalışma kağıdındaki sorular cevaplandırılmıştır. Ardından ders kitabında bulunan okuma parçası okunarak, sorular cevaplandırılmıştır. Daha sonra ikili gruplar oluşturularak 'Where are you and What are you doing?' oyunu oynanmıştır. Oyun sırasında öğrencilerin birbirlerine şimdiki zamanda soru sorup, cevap vermeleri sağlanmıştır. Deney grubunda öğrencilerle yapılan çalışma kağıdının aynısı kontrol grubuna ödev olarak verilmiştir.

3. Hafta

Deney grubu

Konunun daha iyi anlaşılması için bir önceki konu olan geniş zamanla şimdiki zamanı karşılaştırmayı anlatan videoyu izleyerek gelmişlerdir. Dersin başlangıcında video izlerken cevapladıkları kısa sınav soruları tartışılmış ve yapılan hatalar düzeltilmiştir. Öğrencilerle beyin fırtınası yapılarak günlük yaptığımız etkinlikler tahtaya yazılmıştır. Daha sonra da bu kelimelerle şimdiki zaman yapısını kullanarak cümleler yapmaları

istenmiştir. Konuyla ilgili okuma parçası çalışma kâğıdı dağıtılmıştır ve parça üzerinde çalışılmıştır. Bir sonraki hafta gelirken videoyu izlemeleri gerektiği öğrencilere hatırlatılmıştır ve video izlerken yapmaları gereken kısa sınav dağıtılmıştır.

Kontrol grubu

Ödev olarak verilen çalışma kâğıdı kontrol edilmiş. Öğrencilerin yaparken zorlandıkları ya da anlamadıkları yerlere açıklık getirilmiştir. Uygulamadan önce anlatılmış olan geniş zaman ile şu an üzerinde durulan şimdiki zamanın karşılaştırılması yapılmış, öğrencilere bu konu hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Kitaptaki boşluk doldurma alıştırmaları yapılmıştır. Ardından kitaptaki okuma parçası okunup soruları cevaplandırılmıştır.

4. Hafta

Deney Grubu

Öğrenciler Geçmiş Zamanda (Simple Past Tense) to be fiilinin kullanımı ile ilgili videoyu izleyerek derse gelmişlerdir. Dersin ilk dakikalarında önceki hafta dağıtılan kısa sınav soruları cevaplanarak hem öğrencilerin izleyip izlemediği hem de anlaşılmayan bir yer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra konuyu pekiştirmek için bilgi doldurma etkinliği yapılmıştır. Ardından öğrencilere hedef dilde öğrenilen dilbilgisi yapısının kullanıldığı dinleme etkinliği yaptırılmıştır. Sınıfta ikişer ya da üçerli gruplar oluşturulmuş, ‘Where were you yesterday?’ gibi zaman zarflarını da kullanarak sorular oluşturup, öğrencilerin birbirlerine sormaları istenmiştir. Böylece ‘was’ ve ‘were’ fiillerini kullanarak cümleler yapılmıştır. ‘Almost the real thing’ adlı parça üzerine çalışılmıştır. Parça içerisinde anlatılan çakma müzik grupları üzerine konuşulmuştur. Öğrencilerin geçmiş zaman yapısını kullanarak tartışmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğrencilere video izlerken not almaları istenmiştir.

Kontrol Grubu

Öğrencilere sorular sorarak yeni konu hakkında ne kadar bilgi sahip olduklarına bakılmıştır. ‘to be’ fiilinin geçmiş zamanda kullanımı düz anlatım yöntemiyle anlatılmıştır. Konuyla ilgili kitaptaki bilgi doldurma etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerin anlamadıkları yerlere açıklık getirilmiştir. Daha sonra dinleme etkinliği yapılarak, dinlenen parçayla ilgili sorular cevaplandırılmıştır. Kitaptaki okuma parçası okunarak soruları cevaplandırılmıştır. Ardından öğrenciler karışık dizilmiş olarak verilen kelimelerden

(scrambled sentences) kurallı cümleler oluşturmuşlardır. Kitaptaki alıştırmalar ödev olarak verilmiştir.

5. Hafta

Deney Grubu

Öğrencilerin videoları izlerken aldıkları notlar üzerine konuşulmuştur. Anlaşılmayan kısımlar anlatılmıştır. Sınıfta gruplar oluşturulmuş ve kağıtlara farklı zaman ifadeleri yazılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden arkadaşlarına sorular sorarak o dakikalarda kimin ne yaptığını birbirlerinden öğrenmeleri istenmiştir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bu etkinlikle uygun dilbilgisi yapısını kullanmaları amaçlanmıştır. Öğrenciler 'Elvis Presley' hakkında video sunulmuştur ve her öğrenciden video ile ilgili arkadaşlarına soru sormaları istenmiştir. Tüm bu etkinliklerle öğrencilerin konuşma ve dil bilgisi becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu hafta izleyecekleri video ile ilgili geçmiş zaman yapısını kullanarak sorular yazmaları istenmiştir.

Kontrol Grubu

Dersin ilk dakikaları ödev kontrolüne ayrılmıştır. Ardından 'simple past tense'de fiil (verb 2) kullanımı ile ilgili kısım düz anlatım yöntemiyle anlatılmıştır. Fillerin ikinci halleri ile ilgili bilgi doldurma alıştırmaları yapılmıştır. Konu ile ilgili okuma parçası okunarak sorular cevaplandırılmıştır. 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.

6. Hafta

Deney grubu

Dersin başında öğrencilerin izledikleri video ile ilgili soruları birbirlerine sormaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ilgisini çekmek için sınıfa hikâyeye örüntüsü oluşturabilecek resimler getirilmiştir. İki kişilik gruplar oluşturulmuş ve tahtaya karışık olarak asılan resimleri sıralamaları ve resimleri anlatan cümleleri geçmiş zaman yapısını kullanarak yazmaları istenmiştir. Gruplar birbirlerinin cümlelerini kontrol etmişler ve yanlışlarını düzeltmişlerdir. Ardından hikâyeye tamamlama etkinliği yapılmıştır. Bir yarışma düzenlenmiştir. Her grup hikâyenin nasıl bitebileceği ile ilgili bir son yazmış ve öğrenciler birbirlerini değerlendirerek puan vermişlerdir. En güzel sonu yazan ve dilbilgisi hatası yapmayan grup birinci seçilmiştir. Daha sonra dinleme etkinliği yapılmış ve boşlukların

uygun kelimelerle doldurulması istenmiştir. Son haftanın videosunu izlemeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Video izlerken konunun ne olduğu ile ilgili notlar almaları istenmiştir.

Kontrol Grubu

Bir önceki hafta ödev olarak verilen okuma parçaları okunarak, sorularına doğru cevap verilip verilmediği kontrol edilmiştir. Konuyla ilgili çoktan seçmeli sorular ve boşluk doldurma olan etkinlik kâğıdı yapılmıştır. Deney grubunda olduğu gibi hikâyeyi sıralama ve tamamlama etkinliği yapılarak geçmiş zaman yapısının doğru şekilde kullanılması hedeflenmiştir. Bu grupta da yarışma düzenlenerek en güzel sonu ve dilbilgisine uygun sonu yazan grup birinci seçilmiştir. Öğrencilere kitaptaki okuma parçalarını okuyup, soruları cevaplandırmaları ödev olarak verilmiştir.

7. Hafta

Deney Grubu

Dersin ilk dakikalarında videoda izledikleri film kesiti hakkında ve geçmiş zaman yapısının kullanıldığı yerler hakkında konuşulmuştur. Daha sonra öğrenciler tarafından ‘When I was a child’ ile başlayan geçmiş zaman ifadelerini kullanarak cümleler yapılmıştır. Ardından öğrencilere görsel materyaller dağıtılmış ve bu resimlerden yola çıkarak geçmiş zaman cümleleri yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin hatırlayamadıkları kelimelerle ilgili ve zorlandıkları yerlerde yardımcı olunmuştur. ‘New Jersey’ ile ilgili video izletilerek, öğrencilerden verilen eşleştirme etkinliğini yapmaları istenmiştir.

Kontrol Grubu

Bir hafta önce verilen ödevler kontrol edilmiştir. Geçmiş zaman yapısının kullanıldığı yerler tekrar öğrencilere örnek cümlelerle anlatılmıştır. Öğrencilerin ikişerli gruplar halinde “What did you do at the weekend?”, “Where did you go?”, “Did you have a good time” sorularına cevap yazmaları istenmiştir. Kitaptaki boşluk doldurma etkinliği ve konu ile ilgili dinleme etkinliği yapılmıştır.

8 haftalık uygulamanın ardından deney ve kontrol gruplarına son test ölçme araçları uygulanmıştır. Uygulama sürecinin başında isteksiz olan öğrencilerin ilerleyen haftalarda daha ilgili oldukları ve sürece alıştıkları görülmüştür. Ders içi zamanlarda yapılan değişik etkinliklerle, yapılan grup çalışmalarıyla, Edmodo üzerinden onlara verilen olumlu geri dönüşlerle motivasyonları ve başarıları artırılmaya çalışılmıştır. İnternet erişiminde sıkıntı

olması gibi uygulama sürecinde başarıyı etkileyebilecek aksaklıklar önlenmeye çalışılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere dair bulgular yer almaktadır. Bulgular alan yazınla ilişkilendirilerek araştırma soruları bağlamında sunulmuştur.

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi ‘İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İDBT puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’ sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla ilk olarak kontrol grubundaki öğrencilerin İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. İkinci olarak deney grubundaki öğrencilerin İDBT ön-test, son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Son olarak da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İDBT son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri uygulanmıştır.

4.1.1. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İDBT Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin ilk maddesi ‘Kontrol grubundaki öğrencilerin İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’ şeklindedir. Kontrol grubu öğrencilerinin İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.1.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.1.1.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce İDBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| Test | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Ön-test | 25 | 38.92 | 9.65 | 24 | -7.229 | .000 |
| Son-test | 25 | 53.00 | 4.55 | 24 | | |

p<.05

Tablo 4.1.1.1.'den elde edilen sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin İDBT ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında p değeri ($p=.000$) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Kontrol grubunun dilbilgisi başarı ön-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=38.92$), standart sapması ($Ss= 9,65$); dilbilgisi başarı son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 53.00$), standart sapması ($Ss= 4,55$) olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu anlamlı farklılığın son-test puanı lehine olduğu görülmektedir.

4.1.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin İDBT Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci maddesi 'Deney grubundaki öğrencilerin İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?' şeklindedir. Deney grubu öğrencilerinin İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.1.2.1'de görülmektedir.

Tablo 4.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin İDBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| Test | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Ön-test | 25 | 40.20 | 9.42 | 24 | -9.605 | .000 |
| Son-test | 25 | 57.64 | 3.77 | 24 | | |

$p<.05$

Tablo 4.1.2.1'de elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin İDBT ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında p değeri ($p=.000$) hesaplanmıştır. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin İDBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Deney grubunun İDBT ön-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 40.20$), standart sapması ($Ss= 9.42$); İngilizce dilbilgisi başarı son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 57.64$), standart sapması ($Ss= 3.77$) olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu anlamlı farklılığın son-test puanı lehine olduğu görülmektedir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İDBT Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin son maddesi ‘Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İDBT son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’ şeklindedir. Bu soruya ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.1.3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu İDBT Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|-------|------|------|
| Kontrol | 25 | 53.00 | 4.55 | 48 | | |
| Deney | 25 | 57.64 | 3.77 | 46.39 | 3.92 | .000 |

p<.05

Tablo 4.1.3.1. elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İDBT son-test puanları karşılaştırıldığında p değeri (p=.000) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İDBT son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p <.05). Kontrol grubunun İngilizce dilbilgisi başarı son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 53.00), standart sapması (Ss= 4.55); deney grubunun İngilizce dilbilgisi başarı son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 57.64), standart sapması (Ss= 3.77) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, deney grubunun İDBT son-test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ‘Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ)’ puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla ilk olarak kontrol grubundaki öğrencilerin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. İkinci olarak deney grubundaki öğrencilerin DMÖ ön-test, son-test puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Son olarak da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin DMÖ son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ders motivasyon 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 DMÖ Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin ilk maddesi ‘Kontrol grubundaki öğrencilerin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’ şeklindedir. Kontrol grubu öğrencilerinin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2.1.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.1.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| Test | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| Öntest | 25 | 111.68 | 14.68 | 24 | | |
| Sontest | 25 | 113.16 | 11.20 | 24 | -.378 | .709 |

p<.05

Tablo 4.2.1.1.’de incelenerek kontrol grubu öğrencilerinin DMÖ ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında p değeri (p=.709) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (p<.05) belirlenmiştir. Kontrol grubunun DMÖ ön-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 111.68), standart sapması (Ss= 14.68); DMÖ son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 113.16), standart sapması (Ss= 11.20) olarak hesaplanmıştır.

4.2.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci maddesi ‘Deney grubundaki öğrencilerin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’ şeklindedir. Deney grubu öğrencilerinin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2.2.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| Test | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Öntest | 25 | 115.80 | 12.66 | 24 | -4.502 | .000 |
| Sontest | 25 | 128.48 | 14.69 | 24 | | |

p<.05

Tablo 4.2.2.1’de elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin DMÖ ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında p değeri (p=.000) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin DMÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu (p>.05) belirlenmiştir. Deney grubunun DMÖ ön-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} =115.80), standart sapması (Ss= 12.66); DMÖ son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 128.48), standart sapması (Ss= 14.69) olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu anlamlı farklılığın son-test puanı lehine olduğu görülmektedir.

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin DMÖ Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin son maddesi ‘Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin DMÖ son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?’ şeklindedir. Bu soruya ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.2.3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin DMÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|--------|-------|------|
| Kontrol | 25 | 113.16 | 11.20 | 44.862 | 4.146 | .000 |
| Deney | 25 | 128.48 | 14.69 | 48 | | |

p<.05

Tablo 4.2.3.1. incelenerek deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DMÖ son-test puanları karşılaştırıldığında p değeri (p=.000) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DMÖ son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p <.05). Kontrol grubunun DMÖ son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 113.16), standart sapması (Ss= 11.20); deney grubunun DMÖ son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 128.48), standart

sapması ($S_s= 14.69$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, deney DMÖ son-test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu farklılığın ölçeğin hangi alt boyutuyla ilgili olduğunu ortaya koymak için her bir alt boyutta bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2.3.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.2. Deney ve Kontrol Grubu DMÖ Alt Boyutlarındaki Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Gruplar | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|-----------|---------|----|-----------|------|-------|-------|------|
| İlgi | Kontrol | 25 | 25.84 | 2.35 | 35.11 | 1.883 | .066 |
| | Deney | 25 | 27.84 | 4.75 | 48 | | |
| Uygunluk | Kontrol | 25 | 29.00 | 3.42 | 47.77 | 7.287 | .000 |
| | Deney | 25 | 36.32 | 3.67 | 48 | | |
| Güven | Kontrol | 25 | 28.60 | 5.35 | 46.03 | 2.060 | .045 |
| | Deney | 25 | 31.44 | 4.34 | 48 | | |
| Tatmin | Kontrol | 25 | 29.72 | 5.63 | 47.41 | 1.868 | .068 |
| | Deney | 25 | 32.88 | 6.30 | 48 | | |

$p < .05$

Tablo 4.2.3.2. incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DMÖ son test puanları karşılaştırıldığında DMÖ alt boyutlarından “İlgi” alt boyutunda p değeri ($p=.066$) olarak, “Uygunluk” alt boyutunda p değeri ($p=.000$), “Güven” alt boyutunda p değeri ($p=.045$) olarak ve “Tatmin” alt boyutunda p değeri ($p=.068$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DMÖ son-test puanları açısından “Uygunluk” ve “Güven” alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Kontrol grubunun DMÖ alt boyutlarından “Uygunluk” alt boyutunda son-testten almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 29.00$), standart sapması ($S_s= 3.42$); deney grubunun DMÖ alt boyutlarından “Uygunluk” alt boyutunda son-testten almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 36.32$), standart sapması ($S_s= 3.67$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, deney grubunun ölçeğin uygunluk alt boyutuna ilişkin son-test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kontrol grubunun DMÖ alt boyutlarından “Güven” alt boyutunda son-testten almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 28.60$), standart sapması ($S_s= 5.35$); deney grubunun DMÖ alt boyutlarından “Güven” alt boyutunda son-testten almış olduğu

puanların aritmetik ortalaması (\bar{x} = 31.44), standart sapması (Ss= 4.34) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, deney grubunun ölçeğin “Güven” alt boyutuna ilişkin son-test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi (İDYTA)’ puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla ilk olarak kontrol grubundaki öğrencilerin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. İkinci olarak deney grubundaki öğrencilerin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Son olarak da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İDYTA son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. İngilizce öğretiminde TYS modelinin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin İDYTA puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri uygulanmıştır.

4.3.1. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İDYTA Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ilk maddesi “Kontrol grubundaki öğrencilerin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Kontrol grubu öğrencilerinin İDYTA ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3.1.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.3.1.1. Kontrol grubu öğrencilerinin İDYTA ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Test | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Öntest | 25 | 64.96 | 7.60 | 24 | -7,618 | .000 |
| Sontest | 25 | 72.72 | 5.50 | 24 | | |

p<.05

Tablo 4.3.1.1.'de incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin İDYTA ön-test ve son-test puanları karşılaştırılarak p değeri ($p=.000$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .05$) belirlenmiştir. Kontrol grubunun İDYTA ön-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 64.96$), standart sapması ($Ss= 7.60$); İDYTA son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 75.72$), standart sapması ($Ss=5.50$) olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu anlamlı farklılığın son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

4.3.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin İDYTA Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ikinci maddesi “Deney grubundaki öğrencilerin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Deney grubu öğrencilerinin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3.2.1.'de görülmektedir.

Tablo 4.3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin İDYTA Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| Test | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|---------|------|
| Öntest | 25 | 67.64 | 5.00 | 24 | -18.665 | .000 |
| Sontest | 25 | 86.08 | 4.11 | 24 | | |

$p < .05$

Tablo 4.3.2.1'de elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin İDYTA ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında p değeri ($p=.000$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin İDYTA ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .05$) belirlenmiştir. Deney grubunun İDYTA ön-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 67.64$), standart sapması ($Ss= 5.00$); İDYTA son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 86.08$), standart sapması ($Ss= 4.11$) olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu anlamlı farklılığın son-test puanı lehine olduğu görülmektedir.

4.3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İDYTA Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin son maddesi “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İDYTA son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.3.3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.3.1. Deney ve Kontrol Grubu İDYTA Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|-------|-------|------|
| Kontrol | 25 | 72.72 | 5.50 | 48 | 9.723 | .000 |
| Deney | 25 | 86.08 | 4.11 | 44.42 | | |

p<.05

Tablo 4.3.3.1. elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İDYTA son-test puanları karşılaştırıldığında p değeri (p=.000) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İDYTA son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p <.05). Kontrol grubunun İDYTA son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 72.72$), standart sapması (Ss= 5.50); deney grubunun İDYTA son-testinden almış olduğu puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 86.08$), standart sapması (Ss= 4.11) olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, deney grubunun İDYTA son-test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde TYS modeli ve geleneksel öğretim modeli uygulanan sınıflardaki öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarıları, İngilizce dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkı gösteren araştırma sonuçları literatürdeki benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak özetlenmiştir.

5.1.1. İngilizce Dilbilgisi Başarısı ile İlgili Sonuçlar

Araştırma kapsamında TYS modeli ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim modeli ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında İDBT puanları bakımından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. 8 haftalık deneysel uygulama sonucunda elde edilen son-test puanlarına bakıldığında deney grubunun dilbilgisi başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırma sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir ve TYS modeli ile öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TYS modelinde öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olmaları modelin; öğrencilere istedikleri zaman istedikleri yerde bireysel öğrenme fırsatı (Bishop ve Berleger, 2013) ve derslerde aktif öğrenmenin avantajlarından yararlanma fırsatı vermesi (Bergman ve Sams, 2012), sınıf içi zamanın işbirlikli öğrenme etkinliklerine ayrılması ve bunun sonucunda da öğrencilerin hem akranlarından hem de öğretmenlerinden zorlandıkları noktalarda yardım alma imkanına sahip olmaları, öğretmenleriyle daha fazla iletişim kurarak uygulama odaklı öğrenme sürecinin gerçekleşmesi (Bösner, 2015) gibi faktörlerden kaynaklanmış olabilir. TYS modelinin öğrencilere ihtiyaçlarına göre tekrar yapabilme fırsatını vermesi, bilmedikleri kelimelere bakarak ve anlayarak çalışma zamanına sahip olmaları daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşmesine sebep olmaktadır (McGivney vd., 2014).

Alan yazın incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Sağlam (2016), Boyraz (2014) ve Seçilmişoğlu (2019) İngilizce dilbilgisi dersi kapsamında yaptıkları çalışmalarda TYS modelinin öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarılarının artırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sağlam ve Arslan (2018) TYS modelinin İngilizce dilbilgisi dersinde yüksek öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına olan etkisini inceledikleri çalışmasında,

TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi başarılarının ve derse karşı olan tutumlarının geleneksel model uygulanan kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kang (2015) öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarılarının ve kelime bilgilerinin sınıfta yapılan etkileşimli etkinlikler ile arttığını ifade etmektedir. Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016) tarafından ortaokul öğrencileri ile uygulanan YYS modelinin İngilizce dilbilgisi performansları, derse karşı algı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda YYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerin dilbilgisi başarılarının anlamlı ölçüde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Thaichay ve Sitthitikulb (2016) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin dilbilgisi dersinde YYS modelinin dili doğru kullanma düzeylerine olan etkisini ölçtüğü çalışma sonucunda, YYS modelinin öğrencilerin dilbilgisi dersindeki başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak, Doman (2016) İngilizce dilbilgisi dersinde YYS modelinin öğrencilerin dilbilgisi başarılarını yükselttiğini, aynı zamanda öğrencilerin derste kendilerine daha çok güvendikleri ve kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmiştir.

Alanyazında YYS modelinin sadece İngilizce dilbilgisi becerisinde değil İngilizce dersindeki diğer 3 beceri olan konuşma, yazma ve dinleme kapsamında da öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ifade eden pek çok çalışma bulunmaktadır. Ayçiçek (2018), Baranovic (2013), Bergman and Sams (2013), Çarpıcı (2019), Çavdar (2018), Ceylaner (2016), Göksu (2018), Davies vd. (2013), Ekmekçi (2014), Engin (2014), Hsieh vd., (2017), Hung (2015), İyitoğlu (2018), Schwanki (2013), Sırakaya (2015), Tuna (2017) öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını ölçtükleri çalışmalarda akademik başarı puanlarının anlamlı düzeyde arttığı bulgusunu elde etmiştir. Benzer şekilde Ahmad (2016) üniversite düzeyinde İngilizce dinleme dersinde uyguladığı YYS modelinin, modelin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dinlediğini kavrama düzeylerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini belirtmiştir. Farah (2014) İngilizce yazma dersinde YYS modeli uygulayarak öğrencilerin performans düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri, derse hazır olarak gelmelerinin hem performanslarını yükselttiğini hem de derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Mason, Shuman ve Cook (2013), McLaughlin, vd. (2013), Murphree (2014), Strayer (2012), Tune, Sturek ve Basile (2013), Wilson (2013) İngilizce dersinde olduğu gibi farklı disiplinlerde de YYS modelinin öğrencilerin akademik

başarı düzeylerinin olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Çakır (2017) 7.sınıf Fen Bilimleri dersinde yaptığı çalışmada TYS modeli uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balıkçı (2015) ön lisans düzeyinde Web editörü dersi kapsamında yaptığı çalışmada TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ile geleneksel öğretim modeli uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunduğunu belirtmiştir. Chen vd. (2014) üniversite düzeyinde yaptıkları çalışmalarında TYS modelinin uygulandığı Bilgisayar ve İnternet Uygulamaları dersinde öğrencilerin performanslarının arttığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin derse katılımlarının ve çabalarının artması buna bağlı olarak artan motivasyonlarının performanslarını da olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Missildine vd. (2013) hemşirelik öğrencileri ile Yetişkin Sağlığı dersinde yaptığı yarı deneysel çalışmada öğrencilerin TYS modeli hakkında olumsuz algılara sahip olmalarına rağmen akademik başarı düzeylerinin arttığını ve motivasyonlarının yükseldiğini gözlemlemiştir.

Diğer taraftan alan yazında TYS modelinin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Çarpıcı (2019) yaptığı çalışmada TYS modelinin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısı üzerinde olumlu etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yavuz (2016) ortaöğretim düzeyinde paket programlama dersinde TYS modelini uygulamıştır. Modelin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı düzeyde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Clark (2015) ortaöğretim matematik dersini TYS modeli ile tasarlamıştır. Çalışma sonunda TYS modelinin öğrencilerin sınıfta aktif katılımını ve isteklerini artırmasına rağmen, TYS modeli uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim modeli uygulanan kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmediğini belirtmiştir. Overmyer (2014) cebir dersi kapsamında, Findlay ve Mombourquette (2014) ön lisans düzeyinde işletmeye giriş dersi kapsamında, Kay ve Dermott (2019) ise yükseköğretimde kimya dersinde TYS modeli uygulanan deney grubu öğrencilerin akademik performansları ile geleneksel öğretim modeli uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin akademik performanslarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini belirtmiştir. Zownorega (2013) Fizik dersi kapsamında bir eğitim öğretim yılı TYS modelini, bir sonraki eğitim öğretim yılında da geleneksel öğretim modelini uygulamıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre TYS modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel model uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının aynı olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Zownorega (2013) videoların çeşitliliğinin ve öğrencilerin izleme kalitesinin başarı düzeyini etkilemiş olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ödevlerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte tartışılması metodunun geleneksel öğretim metodunda da kullanılan yöntemle çok fazla benzediğini, materyalin nasıl sunulduğunun önemli olmadığını öğrencilerin başarılı olmak için konuyu tekrar etmesinin ya da videoları tekrar izlemek istemesinin önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılık göstermesinin nedeni; farklı disiplinlerde uygulanmasının, sınıf içi etkinliklerin, deney ve kontrol grubunun özelliklerinin, kullanılan eğitim platformlarının ve kaynakların, uygulama sürecindeki planlamanın, ders materyallerinin farklı olması ve diğer taraftan uygulayıcıların özelliklerinin farklılık göstermesi olabilir. Bu bağlamda sürecin iyi planlanması, videoların dikkatlice seçilmesi, öğrencilere videoları izlemeleri için yeterince zaman verilmesi ve sınıf içi etkileşimli etkinlikler hazırlanması TYS modelinin öğrenci başarısını arttırması ve modelin etkili olması için önemlidir.

5.1.2. Ders Motivasyonu ile İlgili Sonuçlar

Araştırma kapsamında TYS modeli ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim modeli ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında motivasyon düzeyleri açısından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel uygulama sonucunda elde edilen son-test puanlarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerin DMÖ puanlarının deney grubunda yer alan öğrencilerin DMÖ puanlarına göre anlamlı ölçüde artmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu farklılıkların ‘uygunluk’ ve ‘güven’ alt boyutunda olduğu görülmüştür. Buna karşın ‘dikkat’ ve ‘tatmin’ alt boyutlarında herhangi bir değişiklik görülmemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin dikkat alt boyutundaki ölçek sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin uygulanan yöntemi ilginç ve değişik bulmadıkları, sınıfta dikkatleri çeken çok fazla şey olmadığını düşündükleri, sınıfta yapılan etkinliklerin ilgilerini çekmediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bazı konularda muallakta kaldıklarını ve arkadaşlarını derse karşı ilgisiz gördüklerini de söyleyebiliriz. Bu durum öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin yüksek olmadığını ve TYS modeli uygulamasının öğrencilerin dikkatlerini çekmediğini göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin tatmin alt boyutundaki ölçek maddelerine verdiği cevaplar incelendiğinde ise, öğrencilerin dersten hoşlanmadığı, bu derse çalışmaktan zevk almadığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler yapmak zorunda oldukları çalışmaları bu derse uygun bulmadıklarını ve yapılan değerlendirmeler ile çalışmalarının hakkını alamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda öğrencilerin TYS modeli uygulamasını bu ders için uygun bulmadıklarını söyleyebiliriz.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygunluk alt boyutundaki motivasyon düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin derste öğrendiklerinin faydalı olacağını düşündükleri ve dersin sağlayacağı faydalarının farkında oldukları, yapılanlarla daha iyi performans elde etmeye çalışıldığının farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi yapılan etkinliklere öğrencilerin aktif olarak katılmalarının, izlenen videoların filmlerden alınan kesitler, şarkılar ve yabancı dilde konuşmalarını geliştirecek diyaloglar olması da öğrencilerin motivasyonunu artırmış olabilir. Bu durumun TYS ile öğrenim gören öğrencilerin dersi faydalı buldukları ve izledikleri videoların bireysel ihtiyaçlarını karşıladığını düşündükleri sonucunu verdiği de söylenebilir. Means, Jonassen ve Dwyer (1997) uygunluk boyutunun motivasyonun alt boyutlarından en önemli boyut olduğunu ve uygunluk stratejilerinin bireysel ihtiyaçlara göre değişerek öğretimin öğrenciler için önemini artırdığını ifade etmiştir. Keller (1979) ise uygunluk alt boyutundaki maddelerin puanlarının öğrencilerin önceki yaşantılarına ve bireysel ihtiyaçlarına göre değişebileceğini belirtmiştir. Eğitim materyalinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olması, dersi öğrenciler için daha anlamlı hale getirmekte ve bu da onların motivasyonunu artırmaktadır (Keller, 2010). Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri de onların motivasyon düzeylerini attıran diğer bir faktör olabilir. Nitekim öğrencilerin videoları izleyerek sınıfa hazır olarak gelmeleri öğrencilerin motivasyonunu artıran bir faktördür. (Hamdan vd., 2013). Öğrencilerin ders sürecinde aktif katılımları (Smith, 2013), karma öğretim modellerinden olan TYS modelinde kullanılan bilgisayar ve teknoloji kullanımının öğrencinin ilgisini çekmesi ve öğrenciyi öğrenmenin merkezi haline getirmesi ve bağımsız öğrenme fırsatı vermesi öğrencilerin motivasyonunu artıran diğer faktörlerdir. (Liu, 2013; Kemmer, 2011). Bu bağlamda TYS modelinin öğrencilerin ihtiyaçlarını geleneksel yöntemle göre daha fazla karşıladığı sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin güven alt boyutundaki motivasyon düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin bu derste başarılı olacaklarına inandıkları, bu dersten iyi not almalarının şansa bağlı olmadığını düşünmeleri, başarının kendilerine bağlı olduğunun

farkında olmaları, dersin konusunu zor bulmamaları, öğretmenin ödevlere vereceği notu tahmin edebilmeleri, çalıştıkları sürece başarılı olacaklarına inanmaları ve başarılarına dair öğretmenden yeterince geribildirim aldıklarını düşünmeleri öğrencilerin motivasyonlarını artırmış olabilir. Bunun sonucunda TYS modelinin öğrencinin derste başarılı olabileceklerine dair kendilerine olan güven duygusunu ve değerlendirme aşamasında öğretmene karşı olan güven duygusunu artırdığını ve bunun öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Keller (2010) güven duygusunun artması için öğrencilerin başarıya ulaşmada yeterince zorlanmaları gerektiğini ama bu zorlukların heyecanı artırmayacak ve onların güven duygularını zedelemeyecek derecede olması gerektiğini belirtmektedir. Eğitimcilerin oluşturduğu ortamların öğrencilerin başarılı olabilmesi için olumlu duygular ortaya çıkarması, öğrencilerin kendi başarılarını ve başarısızlıklarını kontrol edebilmelerini hissetmeleri onların güven duygularını artırmaktadır. TYS modelinde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, öğrenme seviyelerini ve hızlarını kontrol edebilmeleri motivasyonlarını artıran faktörlerden olabilir.

Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür. Abedi, Keshmirshekan ve Namaziandost (2019), Hsieh vd. (2017), Kömeç (2018), Sırakaya (2015) TYS modelinin İngilizce öğretiminde öğrencilerin motivasyonun artırdığını ifade etmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte bir çalışmada Nicolosi (2012) tarafından yapılmıştır. Dilbilgisi dersini TYS modeli uygulayarak işlediği çalışmasında olumlu sonuçların yanında modelin bazı sınırlılıklarından bahsetmiştir. Öğrencilerin izlemesi gereken videoları izlemeden sınıfa geldiklerini ve motivasyonu artırarak bu durumun üstesinden gelinebileceğini ifade ederek başarı için motivasyon düzeyini artırmanın önemini vurgulamıştır. Evseeva ve Solozhenko (2015)'nin yaptığı çalışmasında öğrencilerin %85'nin öğrenme sürecinde teknoloji kullanmaktan hoşlandığını, %15'nin ise teknoloji kullanımında yaşadığı problemlerden dolayı bundan hoşlanmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı (%98) ise e- öğrenme materyallerine kolayca ulaşılabilir olmasının avantajlı olduğunu ifade etmiştir. %75 ise e-öğrenme ortamlarının işbirlikli öğrenme için fırsatlar sunduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilere esnek bir çalışma süresi veren, öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden TYS modelinin dil sınıfındaki öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığını ve başarılarını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışma Seema ve İrfan (2019) tarafından lisans düzeyinde Temel İngilizce dersinde yapılmıştır. Çalışma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığını, bunun da akademik performanslarını olumlu yönde

etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Suo ve Hou (2017) ise istatistiksel veriler sunmamakla birlikte TYS modelinin öğrencilerin motivasyonunu etkilediği varsayımını ileri sürmüştür. Bu bağlamda TYS modelinin uygulamasında etkili motivasyon stratejilerini kullanmanın öğrencilerin motivasyon düzeylerini yükselteceğine, aynı zamanda yüksek motivasyonun öğrencilerin yabancı dili kullanma becerilerini, eleştirel düşünme ve öğrenme kabiliyetlerini de geliştireceğine dair varsayımlarda bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde TYS modelinin etkilerini incelemek için farklı alanlarda ve çeşitli düzeylerde çalışmalar yapılmıştır. Amerika'da Detroit'te bir lisede farklı derslerde TYS modeli uygulanarak elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin başarı ve motivasyon düzeylerinde yükselme olduğu gözlemlenmiştir. (Strayer, 2011). Benzer şekilde Kalifornia Üniversitesinde Biyolojiye Giriş dersi ve Miami Üniversitesindeki yazılım mühendisliği sınıfında TYS modeli uygulanarak ders işlenmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen bulgulara göre TYS modeli öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de motivasyonlarını artırmıştır (Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O'Dowd, 2010; 473-481). Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada ön lisans düzeyinde Bilgisayar-I dersi öğretim programı TYS modeli ile tasarlanarak modelin öğrencilerin e-öğrenmeye hazır olma durumları, doyum ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Motivasyon ve doyum düzeyinin öğrencilerin e-öğrenmeye hazır olma durumları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Uygulama sonucunda TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin motivasyonları ve öz yönetimli öğrenme yetenekleri arttıkça, öğrencilerin doyum ve motivasyon düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Motivasyon düzeyinin artmasının, bu modelde yüz yüze yapılan sınıf içi etkinliklerine, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine, çevrimiçi olarak yapılan bireysel etkinliklerin öz yönetimli öğrenme yeteneklerini geliştirmesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Aşıksoy ve Özdamlı (2015) Fizik dersi kapsamında uyguladığı TYS modelinin deney grubu öğrencilerinin motivasyonunu geleneksel öğretim modeli uygulanan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çardak (2018) yaptığı çalışmada da öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir fark olmamasına rağmen, öğrencilerin motivasyon ve tutum düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarının verilmesinin, sınıfta öğrencilerin aktif konuma getirilmesinin, sınıf arkadaşlarıyla iletişime geçebilme fırsatına sahip olmalarının öğrencilerin TYS modeline karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve motivasyon düzeylerinin artmasını sağladığını ifade etmiştir. Turan (2015) okul öncesi öğretmenliği bölümünde

okuyan öğrencilerle yaptığı uygulama sonucunda TYS modeli ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre başarı ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bilişsel yüklenmelerinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Davies, Douglas ve Ball (2013) yaptıkları yarı deneysel çalışmasında TYS modelinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını bulmuştur. Tucker (2012) istatistiksel veriler sunmasa da TYS modelinin yüksek öğretim düzeyinde öğrencilere daha çok motive edici olacağına dair varsayımda bulunmuştur. Akgün ve Atıcı (2016) Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersini TYS modeliyle tasarlamıştır. Uygulama sonucunda TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri; başarılarının arttığını, derse aktif olarak katıldıklarını, videoları dersten önce izleyerek sınıfta alıştırma yapmanın geleneksel öğretim programına göre ders işlenen sınıftaki konu anlatımını dinlemekten daha motive edici bulduklarını ifade etmiştir.

5.1.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Sonuçlar

Araştırma kapsamında TYS modeli ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim modeli ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri açısından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel uygulama sonucunda elde edilen son-test puanlarına bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin İDYTA puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumları üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucuna varılmıştır. Derse hazır olarak gelmeleri, yer ve zaman konusunda bağımsız hareket edebilmeleri, internet üzerinden sayısız ve çeşitli materyallere ulaşabilmeleri, zorlandıkları yerlerde arkadaşlarından ve öğretmenlerden yardım alabilmeleri gibi faktörler öğrencilerin heyecanlarının azalmasını ve derse daha çok katılmalarını sağlamış, bu da derse karşı olan tutumlarını değiştirmiş olabilir. Diğer taraftan öğrencilerin kendi öğrenme sorumluklarını almaları, bireysel öğrenmenin desteklenmesi, izledikleri videolarla ana dili İngilizce olan kişilerden öğrenme fırsatı bulmaları, istedikleri kadar tekrar edebilmeleri de derse yönelik tutum düzeylerini yükseltmiş olabilir. Bu bulgular Basal (2015), Kostka ve Lockwood (2015) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen verilerle de uygunluk göstermektedir. Smith (2013) ise konunun sınıf dışında öğrenilmesinin, ders içi zamanın problem çözme ve soru-cevap etkinliklerine ayrılmasının öğrencilerin başarılarını etkilediğini ifade etmiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler ise videoların sadece konuyu anlamak için değil testleri

çözmek, anlamadıkları yerlere açıklık getirmek, ödevlerini yapmak için de izlediklerini ve bu modelin onlar için etkili bir öğrenme süreci sağladığını ifade etmiştir. Diğer taraftan Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016)'nin de belirttiği gibi, TYS modelinde öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte yapması, anında dönüt alabilmesi ve herhangi bir baskı olmadan yanırları üzerine düşünme şansının olmasıyla heyecanın azalması da tutumu arttıran diğer nedenler olabilir.

Kazazoğlu (2011) tutumun doğuştan getirilen bir özellik olmadığını ve olumsuz tutumların eğitimde uygulanacak etkili yöntemlerle değiştirilmesinin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin derse yönelik tutumu, çeşitli değişkenlere bağlıdır. Bu çalışmada kullanılan eğitim platformu üzerinden eğitimci tarafından öğrencilere anında dönüt verilmesi, sınıf içinde yapılan etkinliklerle eğitimci ve öğrenci arasındaki iletişim artırılmıştır. Ayrıca ödev verilmeyip etkinliklerin sınıfta yapılması ve öğrencilere zorlandıkları ya da ihtiyaç duydukları zaman eğitimciye başvurma fırsatı verilmesi, kullanılan videolarla dersin daha zevkli hale getirilmesi ile TYS modeli öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesi sağlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen verileri destekler nitelikte pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Afrilyasanti, Cahyono ve Astuti (2017), Arslan ve Sağlam (2016), Ceylaner (2016), Sağlam (2016), Çavdar (2018), Göksu (2018) İngilizce dersi kapsamında uyguladıkları TYS modelinin öğrencilerin tutum düzeylerini olumlu olarak etkilediğini belirlemiştir. Benzer veriler, Tulay (2019) tarafından İngilizce dilbilgisi dersinde yapılan uygulama sonucunda da elde edilmiştir. Tulay (2019) çalışmasında TYS modelinin öğrencilerin dilbilgisi dersindeki başarısına, dijital okuryazarlık performanslarına ve öğrenme ortamına karşı olan tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Uygulama sonunda, TYS modelinin çevrim içi yapılan etkileşimli dilbilgisi etkinlikleri ile öğrencilerin dil bilgisi başarılarını ve dijital okuma performanslarını artırdığı ve öğrenme ortamına karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı sonucuna vardığını belirtmiştir.

Hung (2015) İngilizce dersi kapsamında TYS modelinin öğrencilerin başarı, tutum ve katılım seviyelerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; öğrencilerin süreçte çok fazla çabaladıklarını gözlemlemiş ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Karimi ve Hamzavi (2017) İngilizce okuma dersi kapsamında, Mireille (2014) İngilizce yazma dersinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin hem performanslarının hem de tutum düzeylerinin arttığını ifade etmiştir. Benzer sonuçlara Ahmed (2016) İngilizce

yazma dersinde TYS modelinin öğrencilerin yazma performansları ve tutumları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada da ulaşılmıştır. Öğrencilerin not alan pasif rolde değil, aktif rolde yazma etkinliği yapmasının, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarının ve harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenmelerini sağladığını ve bu bağlamda TYS modelinin öğrencilerin yazma performanslarını ve modele yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Fauzan ve Ngabut (2018) üniversite düzeyinde İngilizce yazma dersi kapsamında yaptığı çalışmada, TYS modelinin öğrencilerin yazma yeteneklerini ve süreç içerisindeki tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğrenciler kaçırdıkları dersleri takip edebilme fırsatı bulduklarını, ders dışında konuya çalışıp derste yazma etkinliği yaparken zorlandıkları yerlerde öğretmenlerinden yardım alarak hatalarını daha iyi anlayıp, daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sürecin yararlarını iyi kavramalarının performanslarını da arttırdığı görülmüştür. Benzer olarak, Quyen ve Loi (2017) TYS modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma performansları ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler izledikleri videolarla hem telaffuzlarını düzeltme imkânı bulduklarını hem de kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini, konuşma becerileri geliştikçe sınıfta yapılan etkinliklere katılmada kendilerine daha çok güvendiklerini ifade etmişlerdir. Quyen ve Loi (2017) TYS modelinin sunduğu bu avantajların öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

İngilizce öğretiminde olduğu gibi diğer alanlarda da de TYS modelinin öğrencilerin tutum düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara alan yazında rastlamak mümkündür. Smith (2013) Miami üniversitesinde mühendislik bölümünde, Gannod, Burge ve Helmick (2008) kimya dersi kapsamında yaptıkları çalışma sonucunda TYS modelinin öğrencilerin öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını, aynı şekilde Olakanmi (2017) ise öğrencilerin Kimya dersine karşı olan tutumunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Gannod, Burge ve Helmick (2008) modelin hem işbirlikli öğrenme hem de uzaktan eğitimin avantajlarını birleştirmesiyle öğrenciler için süreci daha faydalı hale getirdiğini ve öğrencilerin TYS modeli hakkında olumlu görüşlere sahip olmalarını sağladığını belirtmiştir. Smith (2013) ise konunun sınıf dışında öğrenilmesinin, ders içi zamanın problem çözme ve soru-cevap etkinliklerine ayrılmasının öğrencilerin başarılarını etkilediğini ifade etmiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler ise videoların sadece konuyu anlamak için değil testleri çözmek, anlamadıkları yerlere açıklık getirmek,

ödevlerini yapmak için de izlediklerini ve bu modelin onlar için etkili bir öğrenme süreci sağladığını ifade etmişlerdir. Johnston (2017) üniversite düzeyinde Matematik dersini TYS modeli ile tasarlayarak modelin öğrencilerin Matematik dersine karşı tutum ve algısına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin derse karşı olan tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılan bu çalışmada, öğrenciler TYS modeli uygulaması ile dersten daha çok zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, TYS modeli uygulamasının öğrencilerin İngilizce dilbilgisi başarı, ders motivasyon ve tutum düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, modelin öğrencileri pasif rolden aktif role geçirerek, sınıf içi zamanı etkileşimli ve işbirlikli öğrenme etkinliklerine ayrılarak, öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sunarak ve yapılan etkinlikler ve kullanılan materyallerle dersi daha eğlenceli hale getirerek, bireysel öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin dil bilgisi başarılarını artırdığı, akademik gelişim sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir. Ayrıca TYS modelinin uygulanmasıyla birlikte bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, kendi başarılarını kontrol edebilmeleri ile güven duygularının arttığı ve yapılan uygulamadan zevk almaları ile motivasyonlarının yükseldiği ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin video izleyerek derse hazır olarak gelmeleri derse katılımlarını artırmış, zorlandıkları ve anlamadıkları yerlerde hem akranlarından hem de öğretmenlerinden yardım alabilmeleri onların kaygı düzeylerini azaltmış ve derse karşı olan tutum ve motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu bağlamda TYS modelinin İngilizce öğretiminde var olan problemlerin aşılması için kullanılacak etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden aşağıda iki ayrı başlık halinde ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- TYS modelinin uygulama sürecinde teknoloji kullanımı önemli olduğu için, eğitimcilere teknolojik aletleri en iyi şekilde kullanabilmeleri ve becerilerini geliştirmeleri için eğitim verilmelidir.
- Ders materyalimizi nasıl organize edeceğimize karar vermeliyiz. Bloom taksonomisinden yararlanarak ders öncesi etkinlikleri düşük bilişsel seviyede

(anlam ve kavrama) hazırlayıp ders içi etkinlikleri yüksek seviyelerde (uygulama ve analiz) hazırlamalıyız.

- Uygulama sürecinde öğrencilerin videoları izlemelerini sağlamak için videoları keserek aralara sorular yerleştirilmeli ya da izlerken cevaplamaları gereken kısa sınavlar yapılmalı ve bunlar her dersin ilk dakikalarında cevaplandırılmalıdır.
- Öğretim sürecinin başarılı olması için bu sürecin iyi yönetilmesi ve aynı zamanda iyi bir sınıf yönetimi ile de desteklenmesi gerekmektedir.
- Sınıf içinde ve sınıf dışında yapılacak etkinlikler dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Sınıf içi zaman, daha yaratıcı öğretme ve öğrenme teknikleri için kullanılabilir.
- Öğrenciler süreç ile ilgili yeterince bilgilendirilmelidir, gerekirse öğrencilere seçilen eğitim platformunun nasıl kullanılacağına dair eğitim verilmelidir.
- Bu çalışmada Edmodo eğitim platformundan yararlanılmıştır. Bu platform dışında öğrencilerle daha çok iletişim kurmayı sağlayacak yeni platformlar da kullanılabilir.
- Uygulama boyunca internete erişimde problem yaşayan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Bu problemi ortadan kaldırmak için eğitim kurumları laboratuvar kullanımı ile gereken desteği vermelidir ya da videolar dvd, cd ve hafıza kartlarına yüklenerek öğrencilere verilmelidir.
- Eğitimciler öğrencilere en zorlayıcı konunun hangisi olduğunu sorarak bir tartışma platformu yaratabilir. Konuşma odaları ve tartışma tahtaları ile ekran öğrenme desteklenebilir ve hem eğitimcinin hem de öğrencinin eksiklikleri görmesi sağlanabilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- TYS modeli öğrencilerin üst düzey zihinsel yeteneklerini geliştiren bir modeldir. Yapılacak araştırmalarda TYS modelinin öğrencilerin problem çözme yetenekleri, eleştirel düşünme ve yaratıcılık performansları gibi yüksek düzeyde eleştirel düşüncelerini geliştirmedeki etkisi incelenebilir.
- Bu çalışma ön lisans öğrencileri ile Temel İngilizce dersi kapsamında

uygulanmıştır. Yüksek öğretimde farklı bölümlerde ve farklı disiplinlerde uygulanabilir.

- Yapılan çalışmalar bir eğitim öğretim yılı boyunca TYS modeli uygulanarak öğrencileri gözlemlemeye yönelik olabilir.
- Farklı değişkenlerin (yaş, cinsiyet, üniversiteye giriş puanları, mezun oldukları okul, önceden ne kadar süre ile İngilizce dersi aldıkları) TYS modeline etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin dilbilgisi başarıları incelenmiştir. TYS modelinin dinleme, konuşma ve yazma performansları üzerine etkisi incelenebilir.
- Uygulamada sadece sonuç odaklı değil, süreç odaklı değerlendirmeler yapılabilir ve odak grup görüşmeleri ile öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abedi, P., Keshmirshekan, M. H., Namaziandost, E. (2019). The comparative effect of flipped classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate Efl learners' English composition writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6 (4), 43-56.
- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34 (1), 1–14. doi: 10.1080/07294360.2014.934336.
- Afrilyasanti, R., Cahyono, B. Y., Astuti, U. P. (2017). Indonesian Efl students' perceptions on the implementation of flipped classroom model. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (3), 476-484. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0803.05>.
- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. Baskı). İzmir Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağgün, N. (2014). *Blending with purpose: Teaching writing courses with online and traditional classroom instruction* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ University Institute of Social Sciences Department of English Language Teaching, Mersin.
- Ahmad, S. Z. (2016). The flipped classroom model to develop Egyptian Efl students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 9 (9). doi: 10.5539/elt.v9n9p166.
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). 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
- Aiken, L. R. (1979). Attitudes toward Maths and Science in Iranian schools. *School Science and Maths*, 76, 229-234.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akgün, M., & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (1), 329-344.
- Akın, E. (2016). Flipped classroom learning model and its availability in Turkish education. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (11), 100-108. doi:10.11114/jets.v4i11.1825.
- Akkoyunlu (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 105-109.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, Y. M. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7 (3). (20.06.2017). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156422>.
- Al-Harbi, S. S. ve Alshumaimeri, A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching*, 9 (10). Doi: 10.5539/elt.v9n10p60.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi* (4.Baskı). Ankara: Atilla Kitapevi.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı.

- Allan, B. (2007). *Blending learning tools for teaching and training* (1th Edition). London: Facet Publishing.
- Allen, I. E., Seaman, J., Garrett, R. (2007). *Blending in the extent and promise of blended education in the United States*. Newburyport: The Sloan Consortium.
- 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. (15.06.2018) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095734.pdf>
- Alvarez, B. (2011). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *Learning First*. (4.06. 2018). <http://www.learningfirst.org/flipping-classroom-homework-class-lessons-home>.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Arif, S., & Omar, I. (2018). Effectiveness of flipped classroom in teaching basic English courses. *Yükseköğretim Dergisi*, 9 (3), 279-289.
- Ash, K. (2012). Educators view flipped model with a more critical eye. *Education Week*, 32 (2), 6-7.
- Aşıksoy, G. Ve Özdamlı, F. (2015). Flipped classroom adapted to the ARCS model of motivation and applied to a Physics course. *Eurasia Journal of Mathematics*, 12 (6), 1589-1603. doi: 10.12973/eurasia.2016.1251a.
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Baker, J. W. (2000). The "Classroom Flip", Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, 9-17. Jacksonville, Florida Community College.
- Balıkçı, H. C. (2015). *Flipped Classroom Modeliyle Hazırlanan Derse İlişkin Öğrenci Görüşlerinin ve Ders Başarılarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Baranovic, K. (2013). *Flipping The First-Year Composition Classroom: Slouching Toward The Pedagogically Hip* (Unpublished Master Thesis). School of Graduate Studies of Southeast Missouri State University, Missouri.
- Başal, A. (2012). The use of flipped classroom in foreign language teaching, *The 3rd Black Sea ELT Conference Proceedings*, 16 (4), 28-37.
- Beach, R. (2012). Uses of digital tools and literacies in the English language arts classroom. *Research in the Schools*, 19 (1), 45-59.

- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). The flipped class: Myths versus reality. *The Daily Riff*. (07.08.2018). www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php).
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, USA: Iste. ASCD.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26 (1).
- Berrett, D. (2012). How 'flipping'the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, 12 (19), 1-3. (07.08.2018). <http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/>
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. *American Society for Engineering Education national conference proceedings, Atlanta*.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13 (2), 3373-3388. doi:10.14687/jhs.v13i2.3952
- Bonnell, C. C. ve Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: George Washington University Press.
- Bonnell, C.C. ve Sutherland, T. E. (1996). The active learning continuum: Choosing activities to engage students in the classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 67, 3-16.
- Boyraz, S. (2014). İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. *Vanderbit University Center For Teaching*. (29.04.2017). <http://cft.vanderbilt.edu/guidessub-pages/flipping-the-classroom/>
- Caner, M. (2009). *A study of blended learning model for teaching practice course in pre-service English language teacher training programme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Charles, A. H (2013) The benefits of flipping your classroom. (15.10.2019). <http://www.facultyfocus.com/articles/instructional-design/the-benefits-of-flipping-your-classroom/#sthash.TicT2ie8.dpuf>.
- Chen, Y., Wang, Y., K., Chen. N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the flipped model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Clark, P. V. L. & Creswell, J. W. (2008). *The mixed method reader*. London: Sage Publications.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *The Journal of Educators Online*, 12 (1), 91-114. (29.04.2017). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051042.pdf>

- Christison, M. A. (1990, October). Cooperative learning in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 28 (4), 6-9.
- Coursera. (2012). Courses for everyone. Retrieved from <https://www.coursera.org/>.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Çakır, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (4), 67-72.
- Çakır, H. (2008). İnternet temelli öğretim tasarımı ve teknolojiye yeni yönelimler. H.Yalın (Ed.), *İnternet Temelli Öğrenme içinde* (319-344). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakır, E. (2017). *Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Zihinsel Risk Alma ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çalışkan, Nazlı (2016). *Examining the influence of flipped classroom on students learning English as a foreign language* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çardak, S. Ç. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çavdar, Ö. E. (2018). *Integrating flipped classroom approach into traditional English class* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çibik, B. (2017). *The effects of flipped classroom model on learner autonomy* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Çubukçu, Z. (2014). İşbirlikçi Öğrenme., B. Oral (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde* (509-521). Ankara: Pegem Akademi.
- Davies, R. S., Dean, D. L., 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.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014) *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- 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.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 333-340. (15.08.2018). <http://www.jret.org/>.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1 (4), 1-4.
- Du, S. C., Fu, Z. T., Wang, Y. (2014, Nisan). The flipped classroom—advantages and challenges. *International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*.
- Dursun, Ö. Ö. (2015, Eylül). Tersyüz öğrenmede etkileşimli videoların kullanımı. 3. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Educause (2012). 7 things you should know about flipped classrooms. (10.09.2019) (pdf) <https://www.rit.edu/academicaffairs/tls/sites/rit.edu.academicaffairs.tls/files/directo ry/ELI7081-.pdf>.
- Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14 (5), 12-26. doi: 10.14434/josotlv14i5.12829.
- Evseeva, A. & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.006.
- Fauzan, A. ve Ngabut, M. N. (2018). EFL students' perception on flipped learning in writing class. *Journal on English as a Foreign Language*, 8 (2), 115-129. doi: <http://dx.doi.org/10.23971/jefl.v8i2.792>
- Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 215-229. doi: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.51.13>.
- Findlay, T. S. ve Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6 (1), 63-71.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™. <https://flippedlearning.org/site/Default.aspx?PageID=92> adresinden edinilmiştir.
- Francl, T. J. (2004) Is flipped learning appropriate? *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7 (1), 119-128.
- Friedman, H. & Friedman, L. (2001). Crises in education: Online learning as a solution. *Creative Education*, 2 (3), 156-163. doi:10.4236/ce.2011.23022.
- Fydenberg, M. (2013). Flipping Exel. *Information Systems Education Journal*, 11 (1), 63-73.

- Fulton, K. (2012a) The Flipped Classroom: Transforming Education at Byron High School. *Technological Horizons in Education. Journal*, 39 (3), 18-20.
- Fulton, K. (2012b). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39 (8), 12-17.
- Gannod, G. C., Burge, J. E. ve Helmick, M. T. (2008). *Using the Inverted Classroom to Teach Software Engineering*. Leipzig: Germany.
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7 (2), 95–105.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2011). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gençer, B.G., Gürbulak, N. ve Adıguzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching, The Flipped Classroom. In A.C. İlhan, A. İsmail, C. Birol & A. ESKİCUMALI (Eds.), *Proceedings of International Teacher Education Conference*, 881-888.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka Çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47 (1), 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>
- Gorkam, J. & Zakahi, V. R. (1990). A comparison of teacher and student perceptions of immediacy and learning: Monitoring process and product. *Journal of Communication Education*, 39 (4). doi.org/10.1080/03634529009378815.
- Göksu, D. O. (2018). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21.yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2003). *Blended learning environments: A review of the research literature*. Unpublished manuscript, Provo, UT, 3-5.
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, Future Directions. C. J. Bonk, C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning Global Perspectives*, in (3-21). San Francisco: Pfeiffer.
- Horzum, M. B., Öztürk, E., Bektaş, M., Güngören, Ö. C., Çakır, Ö. (2014). Secondary school students tablet computer acceptance and readiness: a structural equation modelling. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 81-93.
- Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., Arfstrom, K. M. (2013). *A white paper based on the literature review: A review of flipped learning*. (10.15.2018) http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/WhitePaper_FlippedLearning.
- Hancock, S. ve Wong, T. (2012). *Blended Learning*. (20.10.2018). <http://www.trainingmag.com/article/soapbox-top-10-challenges-blended-learning>
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 572-596. doi: 10.17860/mersinefd.431745.

- Herreid, C. F. & Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42 (5), 62-66. (12.09.2018). <https://www.jstor.org/stable/43631584>.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). *Using blended learning: Evidence-based practices*. doi.10.1007/978-981-287-089-6.
- Hsieh, S. C., Wu, V., Marek, M. W. (2015). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30 (1-2), 1-2. doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910.
- 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](https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701).
- Hwang, g. J., Lai, C. L. ve Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers Education*, 2 (4), 449-473. doi: 10.1007/s40692-015-0043-0.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15- 26.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- İyitoğlu, O. (2018). *The impact of flipped classroom model on efl learners' academic achievement, attitudes and self- efficacy beliefs:a mixed method study* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Suo, J. ve Hou, X. (2017). A Study on the Motivational Strategies in College English FlippedClassroom. *English Language Teaching*, 10 (5). doi: 10.5539/elt.v10n5p62
- Johnson G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom* (Master of thesis). University of British Columbia Educational Technology, Canada.
- Kachka P. (2012). *Understanding the flipped classroom: Part 2*. Faculty Focus, Magna Publications.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18 (3), 41-72.
- Karaca, C. ve Ocak, M. (2015, Eylül). Öğrenme öğretme sürecinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz sınıf yöntemi ve avantajlı yönleri. 3. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, Trabzon.
- Karimi, M. ve Hamzavi, R. (2016). The Effect of Flipped Model of Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension: Learners' Attitudes in Focus. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (1). doi: 10.7575/aiaac.all.v.8n.1p.95
- Kaur, M. (2013). Blended learning-its challenges and future. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 612-617. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.248
- Keamy, K., Nicholas, H., Mahar, S., Herrick, C. (2007). *Personalizing Education: From Research To Policy And Practice*. Melbourne: Department Of Education And Early Childhood Development.

- Keefe, J. (2007). What is personalization? *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 217–223.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2 (4), 26-34. (12.07.1017) <https://www.jstor.org/stable/30220576>.
- Keller, J. M. (2006). *Development of two measures of learner motivation: CIS and IMMS*. (12.06.2017). <http://olpcorps.wikispaces.com/>.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Kemmer, D. (2011) Blended learning and the development of student responsibility for learning: a case study of a ‘widening access’ university. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 13 (3), 60-74.
- Khan, B. H. (2005). Learning features in an open, flexible, and distributed environment. *AACE Journal*, 13(2), 137-153.
- Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimaged*. London: Hodder and Stoughton.
- Kirkpatrick, D. ve Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kocakara, G. (2010). *The effect of multiple intelligence-based instruction on learning and attitudes of the sixth graders in English language teaching* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Komis, V., Ergazakia, M, & Zogzaa, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and ‘paper & pencil’ concept mapping technique in students’ collaborative activity. *Computers & Education*, 49 (4), 991-1017.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- Kostka, I. ve Lackwood, R. B. (2015). What’s on the Internet for Flipping English Language Instruction? *The Electronic Journal for English As a Second Language*, 19 (2).
- Kömeç, F. (2018). *Efl students’ perceptions of the flipped classroom in terms of autonomy, language skills, technological attitudes and motivation at secondary level* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Krueger, J. (2012). Five reasons against the flipped classroom. (22 Mayıs 2017). <http://www.stratostar.net/blog/five-reasons>.
- Lage, M. J., Platt, G., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gate way to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. doi.org/10.1080/00220480009596759
- Liu, M. (2013). Blended Learning in a University EFL Writing Course: Description and Evaluation. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (2), 301-309. [doi:10.4304/jltr.4.2.301-309](https://doi.org/10.4304/jltr.4.2.301-309).

- Lopez-Perez, M. V., Perez-Lopez, M. C., Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56, 818-826. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.023.
- Makice, K. (2012, April 13). Flipping the classroom requires more than video. <http://www.wired.com/geekdad/2012/04/flipping-the-classroom/>. (08.07.2019)
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning*. New York: Cambridge University Press
- Mason, G. S., Shuman, T. R., 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.
- Matthews, B. ve Ross, L. (2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences*. Essex: Pearson Education Limited.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Mazur, E. (2009). Farewell, lecture? *Science*, 323 (5910), 50-51. doi: 10.1126/science.1168927
- McCannon, M., ve Crews, T. B. (2000). Assessing the technology needs of elementary school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8 (2), 111-121.
- McDermott, P., Kathleen A., Gormley, K. A. (2016). Teachers' Use of Technology in Elementary Reading Lessons. *Reading Psychology*, 37 (1), 121-146. doi: 10.1080/02702711.2015.1009592
- McGivney-Burelle, J. ve Xue, F. (2014). Flipping Calculus. *Journal of Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23 (5), 477-486. doi:10.1080/10511970.2012.757571.
- Means, T.B., Jonassen, D.H., Dwyer, F.M. (1997). Enhancing relevance: Embedded ARCS strategies vs. purpose. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 5-17.
- 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 University Curriculum and Instruction, Texas.
- Millard, E. (5). Reasons flipped classrooms work turning lectures into homework to boost student engagement and increase technology-fueled creativity. *University Business.com*, 26-29.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance learning*, 9 (3), 85.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., Gosselin, G. (2013). Flipping the classroom to improve student performance an satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52 (10). doi: 10.3928/01484834-20130919-03.
- Moffett, J. (2015). Twelve tips for “flipping” the classroom. *Medical Teacher*, 37 (4), 331-336. doi: 10.3109/0142159X.2014.943710
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. D., Keegan (Ed.), In *Theoretical principle of distance education* (22-39). Canada: Routledge.

- Moravec, M., Williams A., Aguilar, R. N., O'Dowd D. K. (2010). Learn before lecture, a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Science Education*, 9, 473-481. doi/pdf/10.1187/cbe.10-04-0063
- Musawi, A. S. A. (2011) Blended Learning. *Journal Of Turkish Science Education*, 8 (2). www://tused.org. (13.07.2018).
- Musib, M. K. (2014). Student perceptions of the impact of using the flipped classroom approach for an introductory-level multidisciplinary module. *Center of development Teaching and Learning Brief*, 17 (2), 15-20.
- Nicolosi, A. (2012, Kasım). Grammar lessons with the flipped classroom method. *The 3rd Black Sea ELT Conference*, Samsun.
- Nwosisi, A., Ferreira, W., Rosenberg. K., Walsh, (2016). A study of the flipped classroom and its effectiveness in flipping thirty percent of the course content. *International Journal of Information and Education Technology*, 6 (5). doi: 10.7763/IJiet.2016.V6.712.
- Olakanmi, E. E. (2017). The Effects of a Flipped Classroom Model of Instruction on Students' Performance and Attitudes Towards Chemistry. *Journal of Science Education Technology*, 26, 127–137. Doi: 10.1007/s10956-016-9657-x
- Osguthorpe R. T. ve Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*. 4(3), 227-233.
- Prawat, R. S. ve Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29 (1), 37-48.
- Quyen, T. T. T. ve Loi, V. N. (2018). Flipped model for improving students' English speaking performance. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 54, 90-97.
- Rajesh, M. (2015). Revolution in communication technologies: impact on distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16 (1), 62-88.
- Rowe, M., Frantz, J. ve Bozalek, V. (2013). Beyond knowledge and skills: the use of a Delphi study to develop a technology-mediated teaching strategy. *BMC Medical Education*, 13(1), 51. doi:10.1186/1472-6920-13-51
- Richards, J.C. ve Rodgers T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Romiszowski, A. (1996). Web based instruction. Khan, B. H. (Ed.), *Web-based distance learning and teaching: revolutionary invention or reaction to necessity* içinde (25-37). New Jersey: Educational Technology.
- 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.
- Sağlam, D. ve Arslan, A. (2018). The effect of flipped classroom on the academic achievement and attitude of higher education students. *World Journal of Education*, 8 (4), 170-174. doi: 10.5430/wje.v8n4p170.
- Schwanki, E. R. (2013). Blended learning: achievement and perception flipped classroom: effects on achievement and student perception (*Master's dissertation*). *Southwest Minnesota State University, Marshall*.

- Seçilmişoğlu, C. (2019). The effects of flipped learning model in teaching English grammar (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 27-42. (15.07.2018). <http://www.enadonline.com>.
- Shaidullin R. N., Safiullin L. N., Gafurov I. R., Safiullin, N. Z. (2014). Blended Learning: Leading modern educational technologies. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 131, 105-110. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.087.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories-An Educational Perspective*. (6.Baskı). Boston: Pearson.
- Shimamoto, D. N. (2012, April). Implementing a flipped classroom: An instructional module. *The Technology, Colleges, and Community Worldwide Conference*.
- Sırakaya, D. A. ve Özdemir, S. (2014). Ters yüz sınıf modeline ve eğitimdeki uygulamalarına genel bakış. 8. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Edirne.
- Singh, H., ve Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra Software*, 1, 1-11.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Issue of Educational Technology*, 43 (6), 51-54.
- Smith, J. D. (2013). Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 607-614. doi: 10.1039/c3rp00083d
- Staker, H. ve Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight Institute*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>. (15.07.2018).
- 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* (Electronic Thesis). (15.07.2018). <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Strayer, J. F. (2011). The teacher's guide to flipped classroom. (05.06.2018). <http://www.edudemic.com/guides/flipped-classrooms-guide/>.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15 (2), 171-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>.
- Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18 (2), 159-187.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74 (75), 49-52.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9 (1), 7.
- Temizyürek, F. & Ünlü, N., A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 64 – 72. doi: 10.14686/BUEFAD.2015111015

- Thaichay, T. ve Sitthitikul, P. (2016). Effects of the Flipped Classroom Instruction on Language Accuracy and Learning Environment: A Case Study of Thai EFL Upper-Secondary School Students. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 3 (2), 35-64. doi:10.14456/rjes.2016.10.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Topping, K.J. ve Ehly, S. W. (Eds.) *Peer-Assisted learning*. Lawrence Erlbaum Associates, 1998. URL <http://books.google.com/books?id=UZv6grfgeF4C>.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12 (1), 82-83.
- Tulay, Z. (2019). *Öğrenme merkezli sınıf: ters yüz öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil becerileri ile dijital okuryazarlık üzerindeki etkilerinin ve öğrenme ortamına yönelik davranışlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, G. (2017). *An action study on college students' efl writing skills development through flipped classroom environments* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunç, S. Ö. (2003). *Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5 (2), 156-164. doi: 10.5961/jhes.2015.118.
- Udacity (2012). <http://www.udacity.com/udacity> adresinden erişilmiştir. (20.08.2019)
- 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.
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning circuits*, 3 (8), 50-59.
- VanLehn, K. (2011) The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46 (4), 197–221.
- Varank, I. (2003). *The effects of computer training on Turkish teachers' attitudes toward computers and the effects of computer-supported lessons on Turkish students' reported motivation to lessons* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University Education Department, Tallahassee.
- Wagner, D., Laforge, P., Cripps, D. (2013, June). Lecture material retention: A first trial report on flipped classroom strategies in electronic systems engineering at the University of Regina. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association Conference*.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.

Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger T., Lee, H. W. (2009). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. *Proceedings of 2009 American Society for Engineering Education National Conference*, Austin.

Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class* (Master's Thesis). Eastern Illinois University Physics Department, Illinois.



EKLER

Ek 1 İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi

Ek 2 İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi

Ek 3 Ders Motivasyon Ölçeği

Ek 4 İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi

Ek 5 Resmi Yazışma ve İzin belgesi



Ek 1 İngilizce Dilbilgisi Başarı Testi

1. I at home last night.

- a) was b) were c) did d) am

2. She happy yesterday evening because her father was ill.

- a) weren' b) didn't c) isn't d) wasn't

3. Ahmet yesterday and his fatherso angry.

- a) smokes/ were b) smoked/ were c) smoked/ was d) smoked/ did

4. Mehmet and Hasan are here now. But they in Ankara yesterday.

- a) are b) was c) did d) were

5. I sleep last night so I am sleepy now.

- a) didn't b) wasn't c) weren't d) am not

6. Ayşe visited us

- a) tomorrow b) now c) always d) two days ago.

7. He a long letter to his grandfather last night.

- a) writes b) is writing c) wrote d) has written

8. Necla is 21 but she 20 last year.

- a) was b) does c) were d) is

9. Edi and Būdū can speak English very well because they to England last year.

- a) go b) went c) gone d) are going

10. Aliye was happy because she money from the lottery.

- a) won b) win c) wins d) did win

11. Did you lesson?

- a) studied b) study c) studying d) studies

12. When I was in my bed, I something strange.

- a) feel b) fell c) felt d) am feeling

13. he invite you to his party?

- a) Did b) Was c) Does d) Is

14- When I her, she sad.

- a) see/ were b) saw/ is c) saw/ was d) see/ was

15. Once upon a time there a little old man.

- a) were b) did c) is d) was

16. Atatürk in 1881.

- a) dies b) die c) dying d) died

17. On July 20th, 1969, three American astronauts on the Moon for the first time in history.

a) land b) landed c) lands d) are landing

18. A- Where..... you two hours ago?

B- I at hospital then.

a) was/ were b) were/were c) did/ was d) were/ was

19. I study lesson. Instead, I football.

a) didn't/ played b) did/play c) didn't/ play d) did/ played

20. Wolfgang Amadeus Mozart in 1756 in Salzburg, Austria, as the youngest of a very musical family.

a) were born b) did born c) was born d) is born

21. She washed the dishes evening.

a) last b) yesterday c) tomorrow d) ago

22- In 1913, Arthur Wynne from Liverpool the first crossword puzzle in the newspaper , New York World.

a) published b) publish c) was publish d) did publish

23. Atatürk the founder and the first president of the Republic of Turkey.

a) were b) was c) did d) didn't

24. Before he to school, he ... his homework.

a) goes/ did b) went/does c) went/did d) go/ did

25. I a student 8 years

- a) was/ ago b) was/ before c) were/ ago d) did/ last

26. Bekir the house and then his friends.

- a) cleaned/ invited b) cleans/ invited c) clean/invite d) cleaned/ invite

27. She was 7 years old when she to school for the first time.

- a) went b) is going c) goes d) will go

28. you play basketball when 15?

- a) Could / were you b) Can / you were
c) Could / you are d) Could / you were

29. there was a wedding ceremony in front of the apartment.

- a. Yesterday evening b. In last evening
c. Yesterday night d. Last morning

30. Murat in Konya, but now he lives in Kayseri.

- a) lives b) lived c) was lived d) live

31. After I washed my face, I

- a) will go to bed b) am going to bed c) went to bed d) goes to bed

32. Hakan..... angry yesterday I think he in the exam.

- a) was/ failed b) were/ fails c) was/ fails d) did/ failed

33. He always gets up early but yesterday he..... late because he was too tired.

- a) gets up b) got up c) was get up d) did get up

34. A-.....did you last buy a present for your friend?

B-A skirt

- a) When b) What c) Who d) Which

35. She didn't see me but I ...her.

- a) saw b) didn't see c) see d) sees

36. He usually brushes his teeth but he them yesterday.

- a) brushed b) didn't brush c) brushes d) brush

37. Where you two days?

- a) was/ ago b) were/ before c) were/ ago d) did/ last

38. Gönül is in Ankara now but she In Konya four years ago.

- a) lived b) lives c) is living d) live

39. I don't like smoking now but years ago I smoking.

- a) like b) likes c) liked d) was liked

40. Okan didn't to work anymore.

- a) wanted b) want c) wants d) wanting

41. Mehmet his sister but she..... him.

- a) calls out/ wasn't heard b) called out/ hears
c) call out/ didn't hear d) calledout/ didn't hear

42. Where Cihan last weekend?

- a) did/ go b) was/ go c) did/ went d) was/ went

43. The princess the frog and the frog..... a group.

- a) kisses/ turned into b) kissed/ turned into
c) will kiss/ turn into d) kissed/ turned into

44. When I the light, I..... afraid.

- a) saw/ was b- see/ were c- see/ was d-did see/ was

45. Hadise so ill during the Eurovision competition so she very badly.

- a) is/ sings b) was/ sings c) was/sang d) were/ sang

46. Neşet Ertaş was born in Kırşehir and to play saz there

- a) learns b) is learning c) will learn d) learnt

47. I amazed when I this flying craft above our heads

- a) was/saw b) were/see c) was/ did see d) were/saw

48. Girls long dresses a long time ago but today they usuallyshort dresses.

- a) wore/wore b) wore/wear c) wear/ wear d) wears/wear

49. Zeki the guitar loudly so our neighbours about him.

a) played/ complain

b) play/ complained

c) played/complained

d) plays/complained

50. I a student 8 years ago but now I a teacher.

a) am/was

b) was/ was

c) am/am

d) was/am

Okutman Nilüfer KAMAN



11. The mice all around the house at the moment.

- a) is running b) run c) are running d) runs

12. You and I in our desks now.

- a) is sitting b) isn't sitting c) am not sitting d) aren't sitting

13. Annie usually studies Maths, she Science now.

- a) is studying b) studies c) are studying d) study

14. I my friend Ahmet. I a letter to him now.

- a) likes / writing b) like / am writing c) like / am write d) likes / am writing

15. The children usually watch TV, but they chess at the moment.

- a) are playing b) play c) are not playing d) is playing

16. Mary her bicycle now?

- a) Is / mend b) Is / mending c) Are / mend d) Are / mending

17. ".....Jane and Ann in the sea?

- a) Is / swimming b) Is / watching c) Are / swimming d) Are / waiting

18. The students at the door now.

- a) isn't writing b) isn't pointing c) aren't making d) aren't standing

19. I a computer now?

- a) Are / using b) Am / using c) Am / ironing d) Am / doing

20) The weather is good. It

a) is raining

b) rain

c) isn't raining

d) rains

Okutman Nilüfer KAMAN



EK 3. Ders Motivasyon Ölçeği (CIS)

AÇIKLAMA:

1. Bu anket formunda 34 madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi daha önce katıldığınız klavye teknikleri dersi kapsamında değerlendirerek doğruluk derecesini belirtiniz. Cevaplarınız neyin doğru veya neyi duymak istediğinizi değil, sadece gerçek düşüncelerinizi yansıtmalıdır.

2. Her bir maddeyi diğer maddelerden bağımsız olarak değerlendirip, ne derecede doğru olduğunu belirtiniz. Belli bir maddeye verdiğiniz cevabın, diğer maddelere verdiğiniz cevapların etkisi altında kalmamasına özen gösteriniz.

3. Cevaplarınızı ölçek üzerine yazınız.

Teşekkür ederiz.

Lütfen anket formunda yer alan seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.

1-Tamamen Katılıyorum 2-Çok Katılıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Az katılıyorum, 5-Hiç Katılmıyorum

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Öğretmen, ders konusuna ilgi duymamız için ne yapması gerektiğini biliyor? | | | | | |
| 2. Bu derste öğrendiklerim bana faydalı olacak. | | | | | |
| 3. Bu derste başarılı olacağıma inanıyorum. | | | | | |
| 4. Bu sınıfta dikkatimi çeken çok az şey var. | | | | | |
| 5. Bu ders konusunun önemli görülmesini öğretmen sağlıyor. | | | | | |
| 6. Bu dersten iyi not alabilmek için şans gerekir. | | | | | |
| 7. Bu dersten geçebilmek için çok çalışmam lazım. | | | | | |
| 8. Bu dersin içeriğinin su ana kadar bildiklerimle ne alakası olduğunu anlamadım. | | | | | |
| 9. Bu derste başarılı olup olmamak bana bağlı | | | | | |
| 10. Öğretmen bir konu anlatırken muallâkta kalmamıza neden oluyor. | | | | | |
| 11. Bu dersin konusu benim için çok zor. | | | | | |
| 12. Bu dersten çok hoşlanıyorum. | | | | | |
| 13. Bu sınıfta standardımı geliştirmeye ve mükemmele ulaşmaya çalışıyorum. | | | | | |
| 14. Aldığım sözlü ve yazılı notları diğer öğrencilerinkilerle hemen hemen aynı. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 15. Bu sınıftaki öğrenciler derslere ilgili görünüyorlar. | | | | | |
| 16. Bu derse çalışmaktan zevk duyuyorum. | | | | | |
| 17. Öğretmenin ödevlerime ne not vereceğini kestirmek zor. | | | | | |
| 18. Ne yaptığıma ve ne kadar çalıştığıma baktığımda, öğretmenin çalışmalarım ile ilgili değerlendirmelerinden memnunum. | | | | | |
| 19. Bu dersten aldıklarımdan memnunum. | | | | | |
| 20. Bu dersin içeriği beklentilerim ve hedeflerimle ilişkili. | | | | | |
| 21. Öğretmen alışılmadık veya şaşırtıcı ilginç şeyler yapıyor. | | | | | |
| 22. Öğrenciler sınıftaki çalışmalara aktif olarak katılıyorlar. | | | | | |
| 23. Hedeflerime ulaşmak için bu derste başarılı olmam önemli. | | | | | |
| 24. Öğretmen ilginç ve değişik öğretim teknikleri uyguluyor. | | | | | |
| 25. Bu dersin bana pek fazla bir şey kazandıracığını sanmıyorum. | | | | | |
| 26. Bu sınıftayken sık sık hayallere dalıp gidiyorum. | | | | | |
| 27. Bu sınıftayken yeterince çok çalışırsam başarabileceğime inanıyorum. | | | | | |
| 28. Bu dersin sağlayacağı kişisel faydaları biliyorum. | | | | | |
| 29. Bu sınıfta dersle ilgili sorulan sorular veya problemler genellikle merakımı uyandırıyor. | | | | | |
| 30. Bu dersin zorluk derecesini normal buluyorum; ne çok kolay, ne de çok zor. | | | | | |
| 31. Bu ders bende hayal kırıklığı yarattı. | | | | | |
| 32. Aldığım notlara, yorumlara ve diğer değerlendirmelere baktığımda bu derste çalışmalarıma hakkını aldığımı sanıyorum. | | | | | |
| 33. Yapmak zorunda olduğum ödevler ve çalışmalar bu ders türü için uygun. | | | | | |
| 34. Ne derece başarılı olduğuma dair yeterli değerlendirme ve geribildirim alıyorum. | | | | | |

Ek 4 İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi

| İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ANKETİ | | | | | |
|---|--|-----------------------------|------------------|-----------------------|-----------------|
| Sevgili öğrenciler | | (1) Kesinlikle Katılmıyorum | (2) Katılmıyorum | (3) Biraz Katılıyorum | (4) Katılıyorum |
| Bu ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Bu anketin amacı İngilizce dersine karşı olan tutumunuzu belirlemektir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak bu ifadelere ne derece katılıp katılmadığınızı yansıtan kutucuğu (x) işaretleyiniz. Belli bir maddeye verdiğiniz cevabın, diğer maddelere verdiğiniz cevapların etkisi altında kalmamasına özen gösteriniz. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim. Okutman Nilüfer KAMAN | | | | | |
| 1 | İngilizce çok ilgi çekici bir ders <u>değildir.</u> | | | | |
| 2 | İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim. | | | | |
| 3 | İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir. | | | | |
| 4 | İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor. | | | | |
| 5 | Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım. | | | | |
| 6 | Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak <u>istemem.</u> | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 7 | İnsanlar için İngilizce diğer derslerden daha önemlidir. | | | | | |
| 8 | İngilizce çalışırken son derece sakinim. | | | | | |
| 9 | İngilizce çalışmayı nadiren severim. | | | | | |
| 10 | Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım. | | | | | |
| 11 | İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir. | | | | | |
| 12 | İngilizce kendimi huzursuz ve aklı karışık hissetmeme sebep oluyor. | | | | | |
| 13 | İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir. | | | | | |
| 14 | Almam gerekenden fazla İngilizce dersi almak <u>istemem</u> . | | | | | |
| 15 | Günlük hayatta İngilizce özellikle önemli <u>değildir</u> . | | | | | |
| 16 | İngilizce anlamaya çalışmak beni endişelendirmez. | | | | | |
| 17 | İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır. | | | | | |
| 18 | Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce dersi almaya çalışırım. | | | | | |
| 19 | İngilizce medeniyet gelişimine katkıda bulunmuştur. | | | | | |
| 20 | İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir. | | | | | |
| 21 | İngilizce alıştırma yapmayı severim. | | | | | |
| 22 | İngilizce çok çalışmak için çok istekli <u>değilim</u> . | | | | | |
| 23 | İngilizce insanların öğrenmesi gereken konulardan biri <u>değildir</u> . | | | | | |
| 24 | İngilizce derslerimi yapmaya çalışırken tedirgin olmam. | | | | | |

Ek 5 İzinler

20.12.2019

Yahoo Mail - Ynt: Ölçek için izin

Ynt: Ölçek için izin

From: onur köksal (onurkoksal38@hotmail.com)

To: niluferr82@yahoo.com

Date: Friday, February 23, 2018, 09:14 AM GMT+2

Değerli hocam. Kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum

Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Assoc. Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Gönderen: nilüfer hasanefendioglu <niluferr82@yahoo.com>

Gönderildi: 23 Şubat 2018 Cuma 10:12

Kime: onurkoksal38@hotmail.com

Konu: Ölçek için izin



● **Sabiha Tunc** <sabiha.tunc@gmail.com>
To: nilüfer hasanefendioglu



Oct 2 at 5:32 PM

Sayın Nilüfer Kaman,
Yüksek Lisans tezinizde Aiken (1979) tarafından geliştirilen ve yüksek lisans tezim kapsamında Türkçe'ye uyarladığım İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketini etik alıntı (referans) kuralları çerçevesinde kullanmanızda bir sakınca yoktur.
Başarı dilekleriyle,

Sabiha Tunç



T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Kaman Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü

Tarih: 03/01/2018
Sayı: 75930686-730.08.03/00000040557

0000041771

Sayı : 75930686-730.08.03
Konu : Anket İznı

Sayın Okt. Nûhfer KAMAN

İlgi : 31.01.2018 tarihli ve 94800964-730.08.03/00000040557 sayılı yazı.

İlgi yazıda belirtilen "Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Öğretiminde Uygulanması ve Değerlendirilmesi " konulu tezinize kaynak teşkil etmesi için Meslek Yüksekokulumuz öğrencilerine anket formlarını uygulamanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Yrd.Doç.Dr. Fatih ÇELİK
Yüksekokul Müdürü



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Nilüfer KAMAN

Doğum Yeri ve Yılı : Kastamonu 1982

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : nkaman82@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü

Mesleki Deneyim

Adapazarı Arifiye Çok Programlı Lise 2005-2006

Niğde Çiftlik Divarlı Şehit Er İlhan Çankaya İlkokulu 2006-2008

Kırşehir Kaman İsa Hocalı İlkokulu 2008-2009

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 2009-(Halen)