



**TERS YÜZ SINIF (FLIPPED CLASSROOM) MODELİNİN 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARILARI,
ÖĞRENME KAYGILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

Derya Yüreğilli Göksu

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Derya
Soyadı : Yüreğilli Göksu
Bölümü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ters yüz sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi

İngilizce Adı : The Effect Of The Application Of Flipped Classroom Model On The 5th Grade Students' English Academic Achievements, Learning Anxieties And Learning Attitudes

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Derya Yüreğilli Göksu

İmza :.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU tarafından hazırlanan “Ters yüz sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

Üye: Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

Üye: Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Üye: Doç. Dr. Elçin YAZICI

Tez Savunma Tarihi: 05.11.2018

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım Oğlum ve Kızıma...

TEŞEKKÜR

Uzun ve büyük emek gerektiren doktora çalışma sürecimde öncelikle bana her anımda destek olan, her zaman yanımda olduğunu hissettiren, olumsuzluklarda her daim problem çözüme yoluna giderek motivasyonumu her daim yüksek tutan sevgili danışmanım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ'ye, tez izleme komitemde yer alan ve tüm TİK savunmalarımnda beni doğru olarak yönlendiren, tezimi uzatmadan zamanında vermem için gerekli desteği her daim sunan, bana sürekli olumlu ve yapıcı eleştirileriyle yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR ve Prof. Dr. Bekir BULUÇ'a ve tezim ile ilgili manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim değeri kelimelerle anlatılamayacak olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Tayyip DUMAN'a sonsuz teőekkürlerimi iletiyorum.

Ders ve tez çalışmalarım sürecinde her türlü stresime ortak olan ve beni gerçekten anlayan canım annem Meryem ve canım babam Turgut YÜREĞİLLİ'ye sonsuz teőekkürlerimi iletmek isterim.

Teőekkürlerin en büyüğünü ise çalışmalarım sürecinde kelimelerle anlatılamayacak fedakarlıklar üstlenen oğlum Doruk, ismini henüz belirlemediğimiz kızım ve eőim Seçkin GÖKSU'ya iletiyorum.

Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU

Ankara, 2018

**TERS YÜZ SINIF (FLIPPED CLASSROOM) MODELİNİN 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARILARI,
ÖĞRENME KAYGILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Derya Yüreğilli Göksu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım, 2018**

ÖZ

Bu çalışmanın genel amacı, ters yüz sınıf modelinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarına, öğrenme kaygılarına ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 'na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan ve deney grubu ile kontrol grubu olmak üzere seçilen 5. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda, Ters yüz sınıf uygulaması yapılmış; kontrol grubunda ise MEB'in öngördüğü program uygulanmıştır. Uygulamalar, 5. sınıf İngilizce dersinde “*Movies*” ve “*Party Time*” ünitelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel desenler birbirinin tamamlayıcısı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İngilizce akademik başarı testleri, kaygı ve tutum ölçekleri, yansıtıcı günlükler, gözlem formları ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu Ön test Son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Nitel boyutta ise uygulama sonrasında deney grubundan gönüllü öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Nicel veriler için araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik bir “İngilizce Akademik Başarı Testi” geliştirilmiştir. Buna ek olarak araştırmacı tarafından üçlü likert tipinde 31 maddeden oluşan ve “Açıklayıcı Faktör Analizi” ile “Doğrulayıcı Faktör Analizi” sonucunda geliştirilen “İngilizce Tutum Ölçeği” ile 22 maddeden oluşan “İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ve MEB'in öngördüğü programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, tutumlarının ve kaygı düzeylerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür. Buna ek olarak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarının ve İngilizce dersine karşı tutumlarının

daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun kaygı düzeyinin kontrol grubunun kaygı düzeyine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, nitel analizlerde ters yüz sınıf uygulamasının öğrenmelerini kolaylaştırarak eğlenceli hale getirdiğini, ders anlatımını evde videodan izledikleri için sınıfta yabancı dili uygulamalı olarak kullanmaları için vakit kazandıklarını, derse bilerek geldikleri için kendilerine olan güvenin arttığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin tutarlı ve birbirini desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularının ters yüz sınıf bağlamında olumlu olduğu görölmüştür ve her branş için öğretmenlere teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler aldırılması ve bu konudaki yetkinlikleri arttırılması önerilebilir. Böylece eğitim süreci geleneksel sınıf ortamından sıyrılıp üst düzey teknoloji ile tanışacak olan eğitimciler, yeni materyaller üretmekte hazır hale getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz sınıf modeli, İngilizce dersi, akademik başarı, tutum, kaygı

Sayfa Adedi: 231

Danışman: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

**THE EFFECT OF THE APPLICATION OF FLIPPED CLASSROOM
MODEL ON THE 5TH GRADE STUDENTS' ENGLISH ACADEMIC
ACHIEVEMENTS, LEARNING ANXIETIES and LEARNING
ATTITUDES
(Ph. D Thesis)**

**Derya Yüreğilli Göksu
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
November, 2018**

ABSTRACT

The general aim of this study is to determine the effect of the flipped classroom model on the English academic achievement, learning anxiety and attitudes of fifth grade students. The research was carried out with the experimental group and with the control group of 5th classes who studies at a school in National Ministry of Education in Ankara in 2016-2017 academic year. The research group of the study consists 30 students in the experimental group and 30 students in the control group that constitutes a total of 60 students. In the experiment group, flipped classroom model was applied; while in the control group the program prescribed by MEB was applied. The experimental application was conducted in 5th grade English course of the Units "Movies" and "Party Time". Quantitative and qualitative designs were used as complementary to each other in the study. The results of the study were obtained with English academic achievement tests, anxiety and attitude scales, reflective diaries, observation forms and interview form. The quantitative part of the study was carried out in accordance with the experimental design with pretest-posttest control group. In the qualitative part, volunteer students were interviewed in the experimental group after the application. "English Academic Achievement Test" that consists 25 item was developed by the researcher for quantitative data. In addition, the "English Attitude Scale" which has 31 item and "English Learning Anxiety Scale" with 22 item were developed by the researcher as a result of "Descriptive Factor Analysis" and "Confirmatory Factor Analysis" As a result of the research, it was proved that the academic achievement levels, attitudes and anxiety levels of the students in the experimental group in which the flipped classroom model applied and the students in the control group in

which the program suggested by the Ministry of National Education were applied both increased positively. In addition, students in the experimental group were found to have higher academic achievement and attitudes towards English lessons than students in the control group. The level of anxiety of the experimental group was lower than that of the control group. Students have expressed the fact through the quantitative research that the practice of flipped classroom makes learning easier and more enjoyable and that they gain time to use foreign language practically in class and so their self confidence was increased because they listen to videotapes at home. As a result of the research, it is revealed that the quantitative and qualitative data obtained are consistent and complementary. Research findings have been found to be positive in the context of the flipped classroom, and it can be suggested that teachers in each branch should have teacher trainings on technology use and to increase their competencies in this area. Thus, the training process can become ready for the production of new materials by the trainees who will get away from the traditional classroom environment and compensate the high-level technology.

Key Words: Flipped classroom model, English course, academic achievement, attitude, anxiety

Page Number: 231

Supervisor: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Denenceler ve Alt Problemler	5
1.2.1.1. Araştırma Denenceleri.....	5
1.2.1.2. Araştırma Alt Problemleri	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli (Flipped Classroom).....	9
2.2. Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmeler	12
2.3. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması.....	16

2.4. Ters Yüz Sınıf Modeli ve Geleneksel Sınıflar Farkı	18
2.5. Teknoloji ve Ters Yüz Sınıf Modeli İlişkisi	20
2.6. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Modelleri.....	21
2.7. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	23
2.8. Dil Öğretimi, Teknoloji ve Ters Yüz Sınıf Modeli İlişkisi.....	25
2.9. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantaj ve Dezavantajları	27
2.9.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları.....	28
2.9.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin Dezavantajları	28
2.10. Tutum ve Yabancı Dil Öğrenimi	30
2.10.1. Tutum Kavramı	30
2.10.2. Tutumların Ölçülmesi	31
2.10.3. Yabancı Dil Öğrenimi ve Tutum İlişkisi.....	32
2.11. Kaygı ve Yabancı Dil Öğrenimi.....	33
2.11.1. Kaygı Kavramı.....	33
2.11.2. Kaygının Ölçülmesi.....	34
2.11.3. Yabancı Dil Öğrenimi ve Kaygı.....	35
2.12. İlgili Araştırmalar	36
2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	42
BÖLÜM III	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	49
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	49
3.2.1.1. <i>DeneySEL İşlem Öncesi Çalışma Gruplarının Normallik Dağılımı</i>	<i>50</i>
3.2.1.2. <i>DeneySEL İşlem Öncesi Çalışma Gruplarının Denkliği</i>	<i>51</i>
3.2.1.3. <i>DeneySEL İşlem Basamakları</i>	<i>53</i>
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	55
3.3.1. Nicel Verilerin Elde Edilmesi.....	55
3.3.1.1. <i>Ön test Son test Kontrol Gruplu Desen</i>	<i>55</i>
3.3.2. Nitel Verilerin Elde Edilmesi	57
3.4. Veri Toplama Araçları	57
3.4.1. İngilizce Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi	57
3.4.2. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği	62

3.4.2.1. Geçerlik Çalışması	64
3.4.2.2. Ölçek Verilerinin Analizi.....	65
3.4.2.3. Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	74
3.4.2.4. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	75
3.4.3. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	76
3.4.3.1. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Verilerinin Analizi.....	77
3.4.3.2. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'nin Alt Faktörler ve Bu Faktörlerde Yer Alan Maddelerin Dağılımı	82
3.4.3.3. Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	83
3.4.3.4. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	84
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	86
3.4.5. Yansıtıcı Günlük.....	86
3.5. Verilerin Analizi	87
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	87
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	90
BÖLÜM IV	92
BULGULAR VE YORUM	92
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.1.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	93
4.1.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	95
4.1.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	100
4.1.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	104
4.1.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	106
4.1.2. İngilizce Öğrenme Kaygısı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	110
4.1.2.1. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	110
4.1.2.2. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	111
4.1.2.3. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	113
4.1.2.4. Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	114
4.1.3. İngilizce Dersi Tutum Puanlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar	115
4.1.3.1. Onuncu denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	115
4.1.3.2. On birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar	117
4.1.3.3. On ikinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	118
4.1.3.4. On üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	119
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum	121

4.2.1. Araştırmacı Günlüğüne Dayalı Gözlem ve Değerlendirme Raporlarına İlişkin Nitel Bulgular	121
4.2.2. Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili Sürece İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Nitel Bulgular ve Yorum	140
4.2.2.1. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modeli ve Uygulamalar ile ilgili Görüşleri.....	140
4.2.2.2. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye yönelik Becerilerini Etkilemesine İlişkin Görüşleri.....	144
4.2.2.2.1. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye yönelik Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri.....	144
4.2.2.2.2. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye Yönelik Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri.....	145
4.2.2.2.3. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye yönelik Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri.....	146
4.2.2.3. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Yapılmamış Olması Durumunda Hangi Becerilerden Eksik Kalınacağına İlişkin Görüşleri	147
4.2.2.4. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Tutumlarına Yönelik Öncesi ve Sonrasına İlişkin Görüşleri.....	148
4.2.3. Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Uygulaması Sürecinde Doldurdıkları “Yansıtıcı Günlük” lere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	151
BÖLÜM V	156
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	156
5.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	156
5.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	156
5.1.1.1. Okuma Becerisine Yönelik İngilizce Akademik Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	157
5.1.1.2. Dinleme Becerisine Yönelik İngilizce Akademik Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	159
5.1.1.3. Konuşma Becerisine Yönelik İngilizce Akademik Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	162
5.1.2. İngilizce Öğrenme Kaygısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	165
5.1.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	167
5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	169
5.2.1. Görüşme Formuna Verilen Yanıtlara Dair Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	169

5.2.2. Yansıtıcı Günlük Formlarına Dair Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	172
5.2.2.1. <i>Online Dersin Ders Öncesi Öğrenci Eğitimine Katkıları Teması İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma</i>	172
5.2.2.2. <i>Deneyisel Uygulama Sürecinin Bilişsel Öğrenme ile İlgili Öğrenci Gözündeki Örtük Değerlendirmesi Teması İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma</i>	173
5.2.2.3. <i>Deneyisel Uygulama Sürecinin Duyuşsal Öğrenme ile İlgili Öğrenci Gözündeki Örtük Değerlendirmesi Teması İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma</i>	173
5.2.2.4. <i>Yansıtıcı Günlük Formundaki Maddeler Dışında Belirtilen Görüşlerle İlgili Sonuçlar ve Tartışma</i>	173
5.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	174
5.4. Yapılacak Olan Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	175
KAYNAKÇA	177
EKLER	189
EK 1. Araştırmanın İzin Yazısı	190
EK 2. Ders Planı Örneği 1	191
EK 3. Ders Planı Örneği 2	193
EK 4. Ders Planı Örneği 3	195
Ek 5. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği	198
Ek 6. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	199
EK 7. Deneyisel Uygulamaya Ait Fotoğraflar	201

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanlarının Normallik Dağılımı Sonuçları</i>	51
Tablo 3.2. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma ve İngilizceye Yönelik Tutumlarının Ait Bağımsız Gruplar (Independent Sample) T-Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 3.3. <i>Araştırma Gruplarının Konuşma, Dinleme ve İngilizce Öğrenme Kaygısı Puanları Mann Whitney U testi Sonuçları</i>	52
Tablo 3.4. <i>Araştırmada Kullanılan Ön test Son test Kontrol Gruplu Desene Dayalı Model</i>	55
Tablo 3.5. <i>Araştırmada Uygulanan Deneysel İşlem Süreci</i>	57
Tablo 3.6. <i>Başarı Testi Uygulanan Üst ve Alt Gruptaki Öğrencilerin Doğru Cevap Sayısına Göre Madde Analizi</i>	60
Tablo 3.7. <i>Geliştirilmiş Başarı Testindeki Maddelerin Madde Güçlük Değerlerine Göre Dağılımı</i>	61
Tablo 3.8. <i>Geliştirilmiş Akademik Başarı Testinde Bulunan Maddelerin Belirtke Tablosundaki Konularla Eşleştirilmesi</i>	62
Tablo 3.9. <i>İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puan Aralıklarının Dağılımı</i>	65
Tablo 3.10. <i>İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 3.11. <i>İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine Yönelik Açıklanan Toplam Varyanslar 1</i>	67
Tablo 3.12. <i>İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine Yönelik Açıklanan Toplam Varyanslar 2</i>	69
Tablo 3.13. <i>İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine Yönelik Açıklanan Toplam Varyanslar 3</i>	72

Tablo 3.14. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 3.15. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı ve Madde Sayıları	73
Tablo 3.16. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Test Sonuçları.....	74
Tablo 3.17. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Toplam ve Alt Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri	75
Tablo 3.18. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği'ne ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri	75
Tablo 3.19. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puan Aralıklarının Dağılımı	77
Tablo 3.20. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	77
Tablo 3.21. İngilizce Dersi Tutum Ölçeğine Ait Açıklanan Toplam Varyanslar 1	78
Tablo 3.22. İngilizce Dersi Tutum Ölçeğine Ait Açıklanan Toplam Varyanslar 2.....	80
Tablo 3.23. İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 3.24. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı ve Madde Sayıları.....	83
Tablo 3.25. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Test Sonuçları	83
Tablo 3.26. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'nin Toplam ve Alt Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	84
Tablo 3.27. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'ne ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri.....	85
Tablo 3.28. İngilizce Akademik Başarısı, İngilizce Öğrenme Kaygısı ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Ön Test Normal Dağılım Testi Sonuçları	89
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Okuma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi	93

Tablo 4.2. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Okuma Becerisi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 4.3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Dinleme Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	94
Tablo 4.4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Dinleme Becerisi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 4.5. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Konuşma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	95
Tablo 4.6. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Konuşma Becerisi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 4.7. <i>Deney Grubunun Ön test Son test Okuma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	96
Tablo 4.8. <i>Deney Grubu Ön test Son test Okuma Becerisi Puanları Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 4.9. <i>Deney Grubunun Ön test Son test Dinleme Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	97
Tablo 4.10. <i>Deney Grubu Ön test Son test Dinleme Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 4.11. <i>Deney grubunun Ön test Son test Konuşma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	98
Tablo 4.12. <i>Deney Grubu Ön test Son test Konuşma Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 4.13. <i>Kontrol Grubunun Ön test Son test Okuma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	100
Tablo 4.14. <i>Kontrol Grubu Ön test ve Son test Okuma Becerisi Puanları Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 4.15. <i>Kontrol Grubunun Ön test Son test Dinleme Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	101
Tablo 4.16. <i>Kontrol Grubu Ön test Son test Dinleme Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	102

Tablo 4.17. Kontrol Grubunun Ön test Son test Konuşma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi	102
Tablo 4.18. Kontrol Grubu Ön test Son test Konuşma Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	103
Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Son test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	104
Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Becerisi Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	105
Tablo 4.21. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	105
Tablo 4.22. Grupların Okuma Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin “Normallik Dağılım Testi” Sonuçları	106
Tablo 4.23. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t-Testi” Sonuçları	107
Tablo 4.24. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin Normallik Dağılım Testi	107
Tablo 4.25. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar T-Testi” Sonuçları	108
Tablo 4.26. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin Normallik Dağılım Testi	109
Tablo 4.27. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin “Mann Whitney U Testi” Sonuçları	109
Tablo 4.28. Deney grubunun Ön test Son test İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puanları Normallik Dağılımı Testi	110
Tablo 4.29. Deney Grubu Ön test Son test İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	111
Tablo 4.30. Kontrol Grubunun Ön test Son test Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puanları Normallik Dağılımı Testi	112
Tablo 4.31. Kontrol Grubu Ön test Son test Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	112

Tablo 4.32. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 4.33. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Öğrenme Kaygısı Erişi Puanlarına Ait “Normallik Dağılımı Testi” Sonuçları</i>	114
Tablo 4.34. <i>Grupların İngilizceye Yönelik Öğrenme Kaygısını Ölçen Erişi Puanlarına Ait “Bağımsız Gruplar T-Testi” Sonuçları</i>	115
Tablo 4.35. <i>Deney Grubunun Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	116
Tablo 4.36. <i>Deney Grubu Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 4.37. <i>Kontrol Grubunun Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puanları Normallik Dağılımı Testi</i>	117
Tablo 4.38. <i>Kontrol Grubunun Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 4.39. <i>Grupların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanları Ancova Analizi Sonuçları</i>	119
Tablo 4.40. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum Erişi Puanlarına Ait “Normallik Dağılımı Testi” Sonuçları</i>	120
Tablo 4.41. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum Erişi Puanlarına Ait “Mann Whitney U Testi” Sonuçları</i>	120
Tablo 4.42. <i>Ters yüz sınıf Modelina Ait Genel Görüşler Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	140
Tablo 4.43. <i>Ters yüz sınıf modelinin İngilizceye Yönelik Becerilere Etkisi Teması Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	144
Tablo 4.44. <i>Ters yüz sınıf Modeli Yapılmamış Olsaydı “Eksik Kalınacağına İnanılan Beceriler” Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	147
Tablo 4.45. <i>Ters yüz sınıf Modeli Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Farkedilen Tutum Farkı Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	148

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ters yüz sınıf yapısı	11
Şekil 2. Zaman akışı durumuna göre geleneksel sınıf ve ters yüz sınıf modeli karşılaştırılması.....	19
Şekil 3. Bloom Taksonomisi üzerinde geleneksel sınıf ve ters yüz sınıf modeli karşılaştırılması.....	19
Şekil 4. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği 1	68
Şekil 5. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği 2	71
Şekil 6. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum grafiği.....	76
Şekil 7. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği 1	80
Şekil 8. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği 2	81
Şekil 9. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum grafiği.....	85

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EDOÖ	Evde Ders Okulda Ödev
FLN	Ters yüz sınıf Öğrenme Ağı
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEF	Modern Eğitim Fen
M.Ö.	Milattan Önce
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin amacı M.Ö. 4. yüzyılda yaşamış olan Platon'a göre akli doğru işletmek ve "ideal topluma" hizmet edecek bir hale getirmektir. Bu görüşe göre eğitim; değişmez, evrensel gerçeklere ulaşmak ve filozof-kralların yönettiği ideal toplumu yaratmak için bir araç olmuştur. Yüzyıllar içerisinde eğitim felsefesi üzerinde önemli etkiler bırakmış olmakla birlikte Platon'un yaşamış olduğu zamandan günümüze kadar çok büyük değişimler içerisine girmiştir. Toplumsal değişimler, ekonomik değişimler, teknolojideki ilerlemeler ile küreselleşme olgusu Platon'un ideal toplum anlayışı ile günümüzün ideal toplum anlayışı arasında önemli farklılaşmalar oluşturmuştur. Bu farklılaşmalarla ilişkili olarak, toplumu dönüştürmede en etkili araçların başında geldiği kabul edilen "eğitim" in yapısı ve eğitimden beklentiler de toplum yapısına göre değişim göstermiştir (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015).

Küreselleşen dünyada meydana gelen değişimler, gelişmekte olan bir ülke olan Türkiye'yi de etkilemekte olup eğitimde nicel gelişmelerin yanında nitelik konusunun da önemli bir problem olarak karşımıza çıkmasına neden olmaktadır (Buluç, 2012). Eğitimciler gelişen teknoloji ile birlikte her alanda yaygın arayış içerisine girmişlerdir. Teknoloji gelişimi iletişim şekilleri, günlük ulaşım araçlarında olduğu gibi eğitimde de yenilikçi değişimleri beraberinde getirmiştir. Eğitim öğretim sürecinin başlıca unsurları olan okullar ve sınıflar değişim sürecinden etkilenmiştir ve etkilenmesi de gereklidir. Yıllardır süregelen ve sınıf ortamında gerçekleşen eğitimin kalitesi ve bu eğitimlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, dijital ve online eğitim kaynaklarının ortaya çıkması ile sorgulanma

sürecine girmiştir (Yıldız ve Sarıtaş, 2015). Hızlı teknolojik gelişmelere ayak uyduramamak çağın yakalanmasında önemli problemlerden biridir (Gelişli,2015).

Öğretme-öğrenme sürecinde önceden belirlenmiş olan amaçların öğrenci davranışlarına dönüştürülebilmesi için gerekli şartlardan birisi, sınıfın belirlenmiş olan amaçlara ulaşılabilir biçimde yönetilmesinden geçmektedir. Sınıfın derse hazırlanması, öğretme-öğrenme süreçlerinin belirlenmesi, amaçları gerçekleştirecek içeriğin belirlenmesi, uygun yöntem ve tekniğin işe koşulması ve somut yaşantılar sağlayacak araç ve gereçlerin belirlenmesi, öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili görevleri arasında yer alır. Tüm bu hazırlıklar istenen davranışların öğrencilerde oluşturulması için gereklidir (Duman, Gelişli ve Çetin,2004).

Eğitim alanında teknolojik anlamda iyi bir planlama, kullanım gerektiren ve Türkiye’de yaygın şekilde “Flipped Classroom” olarak bilinen yaklaşım son yıllarda bir öğrenme modeli olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Bu konudaki araştırmalar henüz yeni ve son yıllarda var olduğu için kavramın ülkemizdeki kullanımı ile ilgili yaygın bir görüş birliği bulunmamaktadır (Kardaş ve Yeşilyaprak,2015). Ters yüz sınıf modeli, öğretici merkezli olan geleneksel eğitim anlayışının tersine öğrenci merkezli sınıf içi ve dışı öğretim etkinlikleriyle işlenen, harmanlanmış bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında, ders içi işleyiş ve öğretmen-merkezli bir yaklaşımla sınıf ortamında gerçekleştirilirken, konunun kavranması genellikle sınıf dışında öğrenen tarafından ve ev ödevi benzeri uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilir. Ters yüz sınıf modeli ise hedef kitlenin, önceden hazırlanmış video dersleri, ders süreci başlamadan önce ve genellikle evde izledikleri, sınıfta da üst seviye etkinlikler aracılığıyla konuyu daha iyi özümledikleri, geleneksel eğitim sürecinin tam tersi bir yapıyla ortaya konulmuş bir öğrenme modelidir (Doğan, 2015).

Ters yüz sınıf uygulamalarında öğrenciler için çevrim içi ortamlar sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Geleneksel yöntem uygulamalarında öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri konu anlatımlarını yine bilgi ve kavrama düzeylerinde bilgiler içeren video derslerin yer aldığı “Ters Yüz Sınıf Modeli”nde teknolojik araçlar aracılığı ile evde çalışmaktadırlar. Ders videoları öğretmenin kendi hazırlayacağı dökümanlar olabileceği gibi ders anlatımları içeren internet siteleri aracılığı ile de kullanılabilir (Temizyürek ve Ünlü, 2015).

Ters yüz sınıf modeli uygulanması için yararlanılan online sistemler ve siteler sayesinde öğrencilere rehberlik yapılabilir, ders notu verilebilir ve onlarla tartışma

yapılabilmektedir. Özellikle geleneksel sınıf ortamlarında tartışmalar zaman probleminden dolayı eksik bir nokta olarak kalmaktadır. Bu ortamlar sayesinde öğrencilerin iletişimi artmakta ve konularla ilgili olarak öğrenci düşüncelerinin somutlaştırılmasına olanak sağlanmaktadır. Böylece sınıf içerisinde fikirlerini ve kendini ifade etmekten çekinen öğrenciler arkadaşlarının paylaştıkları düşünceleri takip ederek kendi düşüncelerini oluşturmak için rahat bir ortama sahip olmaktadır. Ters yüz sınıf modelinin sınıf dışı kaynak oluşturma ortamında son durum video derslerin sonuna koyulabilen mini değerlendirme sınavlarıdır. Bu tarz değerlendirme sınavları, eğitmen aracılığı ile oluşturulmuş video dersler ile ilgili olarak paylaşılan konu içeriğine yönelik soruları kapsamaktadır. Çevrim içi olarak ders hazırlıklarını teknoloji aracılığı ile gerçekleştiren öğrenciler sınıf ortamına, içeriği de kapsamlı bir şekilde tartışılabilir kadar hazır durumda gelmektedirler (Demiralay ve Karataş, 2014)

Bu bağlamda ters yüz edilmiş sınıflar, daha geniş bir şekilde öğrenmenin eğiticiden öğrenciye aktarıldığı ve sınıf ortamı ile sınıf dışında nasıl vakit geçirileceğinin düzenlendiği bir öğrenme modelidir. Bu modelde geleneksel sınıf ortamına göre fark, sınıfta işlenen ders için ayrılan zamanda daha aktif etkinlik ve projelerin yer almasıdır. Ters yüz sınıf modelinde öğrenciler karşılaştıkları yerel ve küresel zorlukları ve diğer gerçek dünya uygulamalarını çözmek ve konuları derinlemesine kavramak amacı ile grup etkileşimi içerisinde çalışırlar (NMC Horizon Report,2014). Yabancı dil öğretiminde becerilerin kazanımı için yeterli zaman bulamama problemi ile bağdaştırıldığında ise Ters yüz sınıf modeli zaman probleminin çözülmesinde en etkili modellerdendir.

Yabancı dil öğretimi Türkiye’de öğretim programları kapsamında belli ders saatleri ile sınırlandırıldığı için İngilizcenin pratik kullanımında istenilen başarı elde edilememektedir. Çoğunlukla genel öğretim metodları ve gramer öğretimi ile zorlukla yetiştirilen konular sebebi ile öğrencilerin yabancı dili pratik olarak kullanmalarına çok fazla imkan sağlanamamaktadır. Yabancı dil kullanımında geleneksel yöntemler yaygınlıkla kullanılmaktadır. Bu durum Türkiye’de eğitimin yabancı dil öğretiminin yanı sıra her branşta sınırlı kalması problemini beraberinde getirmektedir. “Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü” (OECD) tarafından üç yılda bir gerçekleştirilen “Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı”(PISA) eğitim araştırmaları içerisinde en kapsamlılarından. 2015 yılında PISA tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırma sonuçları Türkiye’nin, OECD’ye üye olan ülkeler içerisinde genel ortalamanın oldukça gerisinde olduğu da kanıtlamış bulunmaktadır (OECD, 2015). Türkiye’nin PISA

sonuçlarında istenilen başarıyı gösterememiş olması eğitim sürecinde sınav sayısının fazlalığı, öğrenciler için eve verilen görevlerin hedefleri karşılamaması, eğitim sisteminin bireysel farklılıkları göz ardı etmesi ve teknoloji kullanımının yeteri kadar yaygınlaştırılmamasına bağlıdır (OECD, 2013). Bu durumda yabancı dil öğretiminde de aynı problemlerle ilgili sorunlar baş göstermektedir.

Öğretmenin bilgi aktarıcı görevinde bulunduğu geleneksel yöntemle ders işlenen yabancı dil sınıflarında ders süreci içerisinde sınıfta yapılan etkinlikler genellikle çift yönlü olamamaktadır. Konu anlatımını yetiştirme zorunluluğu hisseden öğretmenler farklı etkinlikler yapmak için fırsat bulamamaktadırlar. Bu durumda dili etkin kullanıp dil mantığını kavramaya yönelen bir ortam yerine öğrencileri ezbere yönlendiren bir ders ortamı oluşmaktadır. Fakat yabancı dil öğretimi için öğrenci dil bilgisi kurallarını pasif yolla öğrenmek yerine ders süreci içerisinde dili kullanarak iletişim içinde bulunması halinde hedef dilde başarı sağlaması mümkün olmaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretim metodlarından olan iletişimsel modelin kullanılması ve yabancı dil sınıflarında gramerin sınıf ortamı dışında ders videoları ile anlatılması ve sınıf ortamı içerisinde yabancı dil kullanımı ile iletişim odaklı etkinlikler planlanması dil öğrenimi süreci için eğitime büyük katkılar sağlayacaktır (Temizyürek ve Ünlü, 2015).

Ters yüz sınıf modeli ile ilgili açıklanmış olan deneyimlerin ve farklı işleyiş tarzları öğrencilerin İngilizceye olan önyargılarını bir tarafa bırakıp tutum ve kaygıları ile ilgili önemli ve olumlu değişiklikler ortaya çıkarabileceği kaçınılmazdır.

Ters yüz sınıf modeli uygulaması ile ilgili ağır basan olumlu sonuçlar araştırmada belirtilmiş olan yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilmiş uygulamaların özetlenmiş olduğu ilgili alan yazında da görülmektedir (Johnston, 2017; Lucke, Dunn ve Christie, 2016; Urfa ve Durak, 2017; Yıldız, Kıyıcı ve Altınbaş, 2016). Araştırma sonuçlarında genellikle ters yüz sınıf modelinin sağladığı avantajlar analiz edilmiş olduğu için Türkiye’de de yaygınlaştırılıp kullanılabilir bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de modelin kullanım yaygınlaştırmasına bilimsel bir dayanak oluşturması açısından ters yüz sınıf modeli kullanılarak bir deneysel uygulamanın yapılması gerekli görülmüştür. Aynı zamanda her branşa özgü yapılması önerilmekle birlikte özellikle öğretim sürecinde sıkıntılar yaşanan İngilizce dersine yönelik öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı, İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce öğrenme kaygı düzeylerindeki değişikliklerin ortaya çıkarılması ve örnek teşkil etmesi açısından bu araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İngilizce dersinde ‘‘Ters Yüz Sınıf Modeli’’ uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarına, İngilizce öğrenme kaygılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir.

Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiş ve sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Denenceler ve Alt Problemler

Bu bölümde araştırmada deneysel uygulamada nicel bölümlere ait denenceler ve nitel bölümlere ait alt problemlere yer verilmiştir

1.2.1.1. Araştırma Denenceleri

1. Deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce akademik başarıları ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney grubunun İngilizce akademik başarıları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Kontrol grubunun İngilizce akademik başarıları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
4. Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce akademik başarıları son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
5. Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce akademik başarıları erişim puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
6. Deney grubunun ön test son test İngilizce öğrenme kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
7. Kontrol grubunun ön test son test İngilizce öğrenme kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
8. Deney ve kontrol grubunun son test İngilizce öğrenme kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
9. Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce öğrenme kaygısı erişim puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

10. Deneysel grubun ön test son test İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
11. Kontrol grubunun ön test son test İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
12. Deneysel ve kontrol grubunun son test İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
13. Deneysel grubu ile kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.2. Araştırma Alt Problemleri

1. İngilizce dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemleri nelerdir?
2. İngilizce dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizce öğretimi Türkiye’de öğretim programları kapsamında belli ders saatleri ile sınırlandırıldığı için İngilizcenin pratik kullanımında istenilen başarı elde edilememektedir. Çoğunlukla genel öğretim metodları ve gramer öğretimi ile zorlukla yetiştirilen konular, öğrencilerin yabancı dili pratik olarak kullanmalarına çok fazla imkan sağlamamaktadır. Öğretmenler, İngilizce öğretiminde öğretim programının kapsamlı olması sebebiyle derste zaman kullanımı ve interaktif ortamlar konusunda kurumlarında çaresiz kalmaktadırlar. Teknolojinin de ders işleyişine aktarılması ile birlikte öğrenciler yabancı dili hem kullanabilir hem de doğru videolar, şarkılar, diyaloglar sayesinde İngilizceyi farklı bir bakış açısı ile öğrenebilirler. Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için gerek ev ortamında gerekse ders içerisinde öğrencilerin dinleme, konuşma yazma ve okuma becerilerini geliştirebilecekleri çevrim içi dokümanlar hazırlanabilir. Evde bireysel olarak izlemeleri ve kavrama düzeyinde konu içeriği ile ilgili bilgi sahibi olarak hazırlık yapıp sınıftaki etkinliklere aktif katılımlarını sağlamak için online ortamlar oluşturulabilir. Ters yüz sınıf modeli ile 15-20 dakikalık mini videolar hazırlanması, videoların bitiminde veya içinde, öğrencinin cevaplaması için sunumla ilgili sorulara yer verilmesi öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenmelerini sağlamak açısından faydalı olacaktır. Çünkü dersi izleme hızı daha yavaş olan öğrenciler video derslerini tekrar tekrar izleyebileceklerdir. Derste

öğrenilenlerin uygulaması olan ev ödevi ve benzeri etkinlikler öğrencinin öğretmene daha çok ihtiyaç duyabileceği etkinliklerdir. Bu tür etkinliklerin sınıfta bir öğretmen rehberliğinde yapılması daha etkin öğrenme sağlayacaktır. MEB tarafından öngörülen model, yöntem ve tekniklerin uygulanması ile ters yüz sınıflar modelinin uygulanması arasındaki temel farklılıklar bahsedilmiş olan unsurlardır. Yapılmış olan bu deneysel araştırma ile ortaya çıkarılmış olan başarı puan farklılıkları ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı ve tutum puanları ile ters yüz sınıflar modelinin etkiliği bilimsel analizler ile kanıtlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın İngilizce öğretmenleri ve tüm branş öğretmenlerine yararlı bir yol haritası olacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak araştırma sonuçlarının ortaya çıkarılması Türkiye’de ters yüz sınıf modelinin yaygınlaşması ve kullanılabilirliğinin kanıtlanması açısından da önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Deney ve kontrol gruplarındaki kontrol dışı değişkenlerin araştırma sonucunu etkilemeyeceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ortaokulda 5. Sınıf seviyesi şubelerinden yansız olarak belirlenen bir deney ve bir kontrol grubu ile sınırlıdır.
2. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Movies” ve “ Party Time” üniteleri ile sınırlıdır.
3. Ünitelerin işlenme süreleri 10 hafta ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ters Yüz Sınıf Modeli: Yabancı literatürde “Flipped Classroom” olarak adlandırılmaktadır. Model aslen yapılandırılmış öğrenme modeli temelli olan bir pedagojik modeldir. Öğretmen hedeflenen konuyu ders öncesinde çevrim içi olarak ya da teknolojik ortamda sınıf dışında öğrencilerle paylaşmaktadır. Bu sayede sınıf içerisinde etkileşim odaklı, öğrencilerin daha aktif olduğu, işbirlikçi öğrenme ve problem çözme becerilerini geliştiren etkinliklerle birlikte konunun pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Sonuç olarak sınıf içi

harcanan zamanın daha verimli bir şekilde planlanabildiği, tartişma konuları ve ortamlarının yaratılabildiği, öğrenci merkezli öğretim ve projelerin gerçekleştirilebildiği, aktif bir ortam oluşumunun desteklendiği bir ortam oluşmasına olanak sağlayan bir öğretim modelidir (Sarıtaş ve Yıldız, 2015).

Geleneksel Sınıflar: Geleneksel yöntemin uygulandığı ve eğitmenin dersi sınıfta anlattığı, öğrencinin dersi pasif durumda dinlediği ortamlardır. Bu ortamlarda öğrenciler Bloom taksonomisine ait olan hatırlama ve anlama basamaklarına ulaştıkları kabul edilir. Ders sonunda öğrencilere ev ödevi verilir ve daha karmaşık olan taksonominin üst basamaklarına ait üst düzey etkinlikleri kendi imkanları doğrultusunda yaparlar (Kara, 2015).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu kapsamda, “Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modeli, Ters Yüz Sınıf “Flipped Classroom” Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmeler, Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması, Ters Yüz Sınıf Modeli ve Geleneksel Sınıflar Farkı, Teknoloji ve Ters Yüz Sınıf Modeli İlişkisi, Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Modelleri, Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar, Dil Öğretimi, Teknoloji ve Ters Yüz Sınıf Modeli İlişkisi, Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantaj ve Dezavantajları, Tutum ve Yabancı Dil Öğrenimi, Tutum Kavramı, Tutumların Ölçülmesi, Yabancı Dil ve Tutum İlişkisi, Kaygı ve Yabancı Dil Öğrenimi, Kaygı kavramı, Kaygının Ölçülmesi, Yabancı Dil ve Kaygı İlişkisi” başlıkları altında bilgiler verilmiştir.

2.1. Ters Yüz Sınıf Modeli (Flipped Classroom)

“Dönüştürülmüş sınıflar” veya “Ters Yüz Sınıf” olarak da adlandırılan “Flipped Classroom” eğitime kazandırılan yeni bir anlayıştır (Kong,2014). Ters yüz sınıf derste yapılan ders etkinliklerinin internet üzerinden yapılması, evde yapılan ev ödevi uygulamalarının ise sınıfta yapılmasıdır. Çıkış noktası ise dersi dinlemenin pasif bir işlem olup, öğrenci ders videoları ile kendi kendine dersi izleyip öğrenebileceği fikridir. Ders esnasında öğrenilenlerin uygulaması olan ev ödevi ve benzeri etkinlikler ise öğrencinin öğretmene daha çok ihtiyaç duyabileceği etkinlikler olup, sınıfta bir öğretmen rehberliğinde yapılmasının daha etkin öğrenmeyi sağlamasıdır. Aslında evde dersi çalışın, derste tartışalım düşüncesinin çağdaş bir uygulamasıdır denilebilir. Ama tabii ki güncel uygulama bu kadar basit olmadığı gibi kazanımları da çok daha fazladır (Kara, 2015).

Ters yüz sınıf modeli geleneksel yöntemle ders işlenen sınıflardaki eğitim öğretime göre farklılaşır çünkü bu modelde öğrencilerin dersi derste öğrenmesi değil, dersi derse

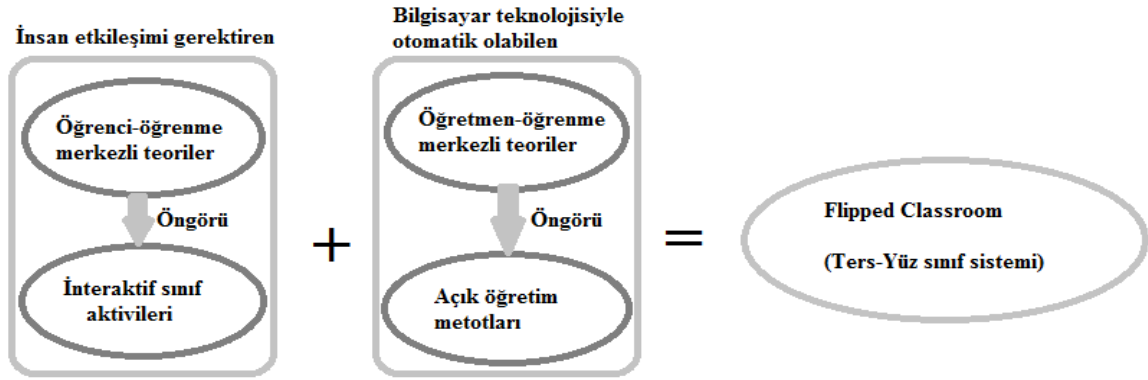
gelmeden önce öğrenmesi ile gerçekleştirilir. Öğretmenler ders ile ilgili materyalleri açık eğitsel ortamlar kullanarak dijital ortamda paylaşırlar. Öğrenciler ise öğretmenin rehberliğinde dijital eğitsel kaynaklar aracılığı ile ders ile ilgili aktivitelere sınıf ortamından önce bağımsız olarak zaman ve yer sınırı olmaksızın erişme inkanı bulurlar ve çalışırlar. Sonuç olarak, öğrenme ile ilgili olarak ilk girişimi kendi kendilerine gerçekleştirmiş olurlar. Video derslerle kendi kendilerine öğrenme esnasında tam olarak anlaşılmayan ve öğretmene ihtiyaç duyulan hususlar not alınır ve öğretmene elektronik ortamda önceden atılır. Bu aşamalara kadar öğrencilerin yaptıkları bu çalışma, sınıf ortamına gelmeden önce gerçekleşir. Öğretmen ise ders başlamadan öğrencilerin kendisine gönderdiği mailler aracılığıyla öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği hususlar ile ilgili öğrencileri gruplara ayırır. Sınıf ortamında ders süreci içerisinde öğretmen tarafından oluşturulan gruplar, konu ile ilgili olarak tartışma ortamı oluştururlar. Grup içerisinde bireyler belli sorularla ilgili problem yaşadıkları için hep problem-çözme becerileri süreci içerisinde tartışma yaparlar. Böylece iş birlikçi öğrenme de desteklenmiş olur ve tartışma etkinlikleri sayesinde problem çözme becerileri ile analitik düşünme becerileri de aynı zamanda gelişmiş olur (Kong,2014).

Ters yüz sınıf modeli aslen yapılandırılmış öğrenme yaklaşımı temelli olan bir pedagojik modeldir. Öğretmen hedeflenen konuyu ders öncesinde çevrim içi olarak ya da teknolojik ortamda sınıf dışında öğrencilerle paylaşmaktadır. Bu sayede sınıf içerisinde etkileşim odaklı, öğrencilerin daha aktif olduğu, işbirlikçi öğrenme ve problem çözme becerilerini geliştiren etkinliklerle birlikte konunun pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Sonuç olarak sınıf içi harcanan zamanın daha verimli bir şekilde planlanabildiği, tartışma konuları ve ortamlarının yaratılabildiği, öğrenci merkezli öğretim ve projelerin gerçekleştirilebildiği, aktif bir katılımın desteklendiği bir ortam oluşmasına olanak sağlayan bir öğretim modelidir (Sarıtış ve Yıldız, 2015).

Ters yüz sınıf modeli uzaktan eğitimin ve yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşması ile zaman içerisinde farkedilmiştir. Ancak, uygulanmaya başlanmış olsa bile kavramsal olarak bir isim koyulmamıştır. Ortaokul seviyesindeki öğrenciler için ders öncesi verilmiş olan okuma görevleri “Ters Yüz Sınıf Modeli” ile ilgili ilk uygulama denemeleri sayılabilir. Model, Miami, Northern Colorado, British Columbia ve Memphis Üniversitesi gibi birçok üniversitede özellikle hukuk, felsefe, sosyoloji gibi bazı alanlarda teorik bilgi ile alakalı okumaların fazlalığından ve eğitim sürecinin sınıf ortamında ortak çalışma ve uygulamalı planlanmasından dolayı uygulanmaya başlanmıştır (Sarıtış ve Yıldız, 2015).

Ters yüz sınıf modeli zamanla dünya üniversitelerinde ve liselerinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu sürecin ardından okulların başarı oranları da artmıştır. (Beesley&Apthorp, 2010). Birçok derste uygulanmaya başlanan model ile birlikte öğrencilerin devamsızlıkları da olumlu yönde gelişirken, modelin öğrencilerde derse olan ilgi artışında da etkili rol üstlendiği düşünülmektedir (Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015).

Şekil 1’de “Ters Yüz Sınıf Modeli”nin yapısı verilmiştir.



Şekil 1. Ters yüz sınıf model yapısı Bishop, J. L., Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta:U.S.A.. <http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view> sayfasından erişilmiştir.

Ters yüz sınıf modelinin geleneksel sınıf bileşeni, derinlemesine öğrenme imkanı sunan öğrenme etkinliklerinden oluşmaktadır. Derse belirli bir ön öğrenmeyle gelen öğrenciler, öğretmen tarafından düzenlenen sınıf içi etkinlikleri yapmaktadırlar. Bu noktada önerilen eylem planı ise şu dört aşamadan oluşmaktadır: Tespit et, Genişlet, Uygula, Dene. Bu plana göre; modelin sınıf içi bileşenini kullanan bir öğretmenin derse ilk olarak, öğrencilerin o ders için paylaşılan içeriğe hazırlanıp hazırlanmadıklarını tespit ederek başlaması gerekmektedir. Bir sonraki adımda ise öğrencilerin konu ile ilgili deneyimlerini paylaşmasını sağlamaktır. Bu safhada öğrencilerin deneyimleri aracılığıyla konuya katkı sağlamaları beklenilmektedir. Bu sayede öğrenciler geçmişte edindiği deneyimleri paylaşabilmekle birlikte gerçek hayatta karşılaştığı durumları ifade edebilmektedir. Planın uygula basamağında öğrencilerin paylaşılan içerikle ilgili anladığını uygulayabileceği etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Son aşama olan denemede de öğrencilerin kritik öğrenmeleri gerçekleştirebileceği grup çalışmaları yapılmaktadırlar. Bu etkinlikler çerçevesinde, öğretmenlerden yüksek etkileşimli ve öğrenenin aktif katıldığı kısacası zengin öğrenme ortamları tasarlamaları beklenilmektedir (Brown, 2012).

2.2. Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmeler

“Ters Yüz Sınıf” kavramı ilk olarak J. Wesley Baker’ın öğrenme ve öğretim temalı uluslararası bir konferansta 2000 yılında Florida’da *"The classroom flip, using web course management tools to become the guide by the side"* sunumu ile dünya literatürüne kazandırılmıştır. Aynı şekilde 2000 yılında, Maureen Lage ve arkadaşları *"The Journal of Economic Education"* dergisinde öğrenciler arasındaki öğrenme stilleri farklılıkları ile öğretme sürecindeki farklı uygulamaların negatif etkilerinden bahsetmişlerdir. Buna ek olarak Lage ve arkadaşlarının yapmış olduğu bir araştırmaya göre gelişen teknoloji ve ulaşımı kullanımındaki kolaylıklar ile ilgili öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olmaları, öğretme ve öğrenme süreç içerisinde bu kaynakların kullanılmasına imkan tanımıştır. Bir konferansta sunum yapan Baker, *"Origins of the classroom flip"* isimli çalışmasında Miami Üniversitesi’nde öğretim elemanı olarak çalışan bir akademisyenin kendisinin sunumu sonrasında ters yüz sınıf modelini uygulamak istediğini belirtmiştir. Bu olayın takibinde Lage ve arkadaşları aynı şekilde yakın bir kavram kullanmışlar ve *"The Inverted Classroom"* ismi ile bir çalışma yaparak yayınlamışlardır (Sarıtış ve Yıldız, 2015).

Ters yüz sınıf modeli internet ortamında açık erişimli olarak ders materyalleri kullanımında girişimcilik ve yenilikçiliği destekleyen bir eğitimci olan “Salman Khan” tarafından uygulamalı olarak başlatılmıştır. Khan, ters yüz sınıf metodu ile ilgili eğitimde öncülük eden birisi olarak tarihte yerini almıştır. Ters yüz sınıflara kendisinin atmış olduğu ilk adım Khan’ın kuzenine online olarak ders anlatırken çekmiş olduğu videoyu youtube kanalına yüklemesiyle başlamıştır. Kuzeni durumla ilgili memnuniyetini videoyu tekrar ederek dinleyebilmesi, anlamadığı kısımları istediği an istediği zaman içerisinde dinleme fırsatının olduğunu ifade ederek belirtmiştir. Kuzeni tarafından Salman Khan’a verilen dönütler onun için yeni bir fikir oluşturmasına imkan tanımıştır. 2006 senesinde Salman Khan, Khan Academy isimli bir şirket kurmuştur. Bu kurum tüm dünyaya açık kaynaklı bir şekilde eğitim verebilmek amacı ile eğitimlere başlamıştır. Öğrencilerin konulara ders öncesi ulaşması ve sınıfa hazırlıklı bir şekilde gelmeleri ile derste işlenecek konu ile ilgili üst düzey becerileri geliştirebilme fırsatı gün yüzüne çıkmıştır (Sarıtış ve Yıldız, 2015).

2000 ve 2006 yılına kadar gerçekleştirilmiş olan kavramsal ve uygulamaya dönük bu çalışmalara ek olarak 2007 senesinde Amerika’da lise öğretmenliği yapan Jonathan Bergman ve Aaron Sams da derslerini ters yüz sınıflar modeline göre düzenlemeye başlamışlar ve bu çalışmalara başlamalarını “Öğretmenlik kariyerimiz boyunca

öğrencilerin derslerde öğrendiklerini günlük hayatta uygulayamamalarından şikâyet ettik. Sonra bir gün, yani sınıfta geçen 26 yıldan sonra, hayatımızı değiştirecek bir fikir bulduk” diyerek memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bergman ve Sams öğrencilerin öğretmenlerinin rehberliklerine ders süreci içerisinde konu anlatımı esnasında değil, ev ödevlerini yaparken ihtiyaç duyduklarını gözlemlemişlerdir. Derse gelemeyen öğrencilerle ilgili video ders kaydı yaparak online ortamda yayınlayan ikilinin sınıf ortamındaki ders sürecini ise tartışma ve ek etkinlikler ile geçirmeleri ile ters yüz sınıf modeli zamanla isim verilmeden uygulamaların yanısıra kavram olarak da kendini göstermeye ve keşfedilmeye başlamıştır (Aktaran Temizyürek ve Ünlü, 2015).

Dünya çapında ilköğretim, lise ve üniversite seviyelerinde ters yüz sınıf modelinin etkilerini ortaya çıkarma amaçlı farklı bilimsel alanlarda fazlasıyla araştırma mevcuttur. Bunlar arasında İngiltere’deki “Eastfield Academy” İlköğretim seviyesine örnek olarak verilebilir. Bu kurum Itslearning adını vermiş oldukları öğrenme yönetim sistemini uygulamada kullanmaya başlamış ve öğretim yöntemlerini değiştirerek öğrenci motivasyonuna ek olarak başarıyı da artırmıştır. Buna ek olarak Amerika’da “Flipped Classroom” modelini uygulamakta olan diğer bir kurum Lake Elmo İlköğretim Okulu’dur. Ters yüz sınıf modeli uygulaması ilk olarak matematik dersleri için dördüncü sınıf öğrencileri için kullanılmıştır. Online çalışmalar sürecinde öğrenme yönetim sistemleri içerisinde “Moodle” kullanılmıştır. Sınıf ders süreci dışında öğrencilerden 10-15 dakikalık konu anlatımlarına hazırlanmaları ve taksonominin ilk basamaklarından kavrama düzeyi sorularına cevap vermeleri beklenmiştir. Sınıf içerisinde ise konu ile alakalı olarak verilen alıştırmaları yapmaları ve hazırlanan etkinliklere katılmaları istenmiştir (Christensen Horn, ve Staker, 2013).

Amerika’da Detroit’te yapılmış olan bir diğer uygulama Lise seviyesine örnek olarak verilebilir. Bu lisede “Ters Yüz Sınıf Modeli” uygulamasına geçilme amacı öğrenci eğitim kalitesi ile başarısının artırılmasıdır. Öğretmenler tarafından her hafta 5 ile 7 dakika uzunluğunda ders anlatım videoları hazırlanmış ve öğrencilerin evde ya da okulda bu videoları izlemiş olarak derse gelmeleri sağlanmıştır. Sınıf içerisinde etkileşimli etkinlikler ve uygulamalar yapılması ile ilgili olanaklar sağlanmıştır. Yapılmış olan çalışma sonucunda ise uygulamanın öğrenci başarısını arttırdığı ve aynı zamanda motivasyonu yükselttiği gözlemlenmiştir (Strayer, 2011).

Kaliforniya Üniversitesi öğretim programı kapsamında “Biyolojiye Giriş” dersi ve Miami Üniversitesi “Yazılım Mühendisliği” dersi üniversite seviyesinde “Ters Yüz Sınıf Modeli”

uygulamasını yapan kurumlara örnek olarak verilebilir. Kaliforniya Üniversitesindeki “Biyolojiye Giriş” dersinde “Ters-Yüz Sınıf Modeli”nin uygulandığı öğrenciler teorik bağlamda bilgi içeren ders anlatım videolarını sınıf ders süreci dışında izlemiş ve etkileşimli etkinlikleri yapmışlardır. Sonuç olarak, uygulamanın öğrencilerin başarılarını arttırdığı görülmüştür (Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O’Dowd, 2010). Üniversite seviyesine bir başka örnek Miami Üniversitesi “Yazılım Mühendisliği” sınıfında da “Ters Yüz Sınıf Modeli” uygulamasının ardından öğrencilerin uygulama yazılımı geliştirme ve sorumluluk alma konusunda kendilerini geliştirmiş oldukları tespit edilmiştir (Gannod, Burge ve Helmick, 2008). Bu sayede “Ters Yüz Sınıf Modeli” uygulaması aracılığı ile öğrenci başarısında artış gözlemlendiği gibi öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesinde de artış gözlenmiştir (Aktaran Temizyürek ve Ünlü, 2015).

Ters yüz sınıf modeli uzaktan eğitimin ve yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşması ile zaman içerisinde farkedilmiştir. Ancak, uygulanmaya başlanmış olsa bile kavramsal olarak bir isim koyulmamıştır. Ortaokul seviyesindeki öğrenciler için ders öncesi verilmiş olan okuma görevleri “Ters Yüz Sınıf Modeli” ile ilgili ilk uygulama denemeleri sayılabilir. Model, Miami, Northern Colorado, British Columbia ve Memphis Üniversitesi gibi birçok üniversitede özellikle hukuk, felsefe, sosyoloji gibi bazı alanlarda teorik bilgi ile alakalı okumaların fazlalığından ve eğitim sürecinin sınıf ortamında ortak çalışma ve uygulamalı planlanmasından dolayı uygulanmaya başlanmıştır (Saritaş ve Yıldız, 2015).

Ters yüz sınıf modeli dünya üniversitelerinde ve liselerinde uygulanmaya başlanmasının ardından okulların başarı oranları da artmıştır. (Beesley&Apthorp, 2010). Birçok derste uygulanmaya başlanan model ile birlikte öğrencilerin devamsızlıkları da olumlu yönde gelişirken, modelin öğrencilerde derse olan ilgi artışında da etkili rol üstlendiği düşünülmektedir (Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015).

Bunlara ek olarak Bombay’da, Indian School of Business, içeriği, güvenilirliği ve dağıtımını düzenlemek ve aynı zamanda öğrenenlerin ters yüz öğrenme modelinden yararlanmaları için onların cevaplarını ve aktivitelerini takip etmektedirler. Buna ek olarak bu takibin sağlanması için Creatist yazılımını kullanmaktadır (<http://go.nmc.org/bsch>, 2018).

Avustralya’da Queensland School of English Üniversitesinde, etkili edebi eserleri okumanın motivasyonu için ters yüz sınıflar kullanılmaktadırlar. Öğrenciler aynı zamanda sınıfta grup tartışmalarına derinlemesine inmek için hazırlanan online quizler ve online işaretlemeleri kullanmaktadır (<http://go.nmc.org/lit>, 2018).

Ulusal Bilim Kurumunun desteğiyle, Albany Üniversitesinde dijital adalet öğrencileri dersleri tekrar ederek ve sınıf dışı sanal laboratuvarlarda çalışarak ters yüz sınıflar modelini kullanmaktadırlar. Aynı zamanda bu öğrenciler, siber güvenlik sorunlarının çözümüyle ilgili ders esnasında da öğretmenleriyle çalışmaktadır (<http://go.nmc.org/digfor>, 2018).

Dünyada “Ters Yüz Sınıf Modeli” ne ilişkin durum bu şekilde iken Türkiye’de de eğitim ortamlarında yabancı dil öğretiminde “Ters Yüz Sınıf Modeli”nden faydalanan eğitimciler de vardır. Örnek olarak Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim üyesi Başal 2012 senesinde “İleri Okuma ve Yazma Becerileri I” dersinde bu modeli uygulayarak öğrencilerin uygulama ile ilgili dönütlerinin olumlu olduğunu ifade etmiştir (Temiyürek,2015).

Türkiye’de “Ters Yüz Sınıf Modeli” uygulamasının ilk uygulayıcılarından olan Alessandra Nicolosi de 2012 senesinde Samsun’da düzenlenen konferansta ters yüz sınıf modelini dil bilgisi dersinde kullandığını belirtmiştir. Buna ek olarak Nicolosi konferans konuşmasında bu yaklaşımla ilgili olumlu sonuçlarla birlikte olumsuz birkaç hususu da göz önünde bulundurmıştır. Nicolosi olumsuzluk olarak öğrencilerin izlemesi gereken videoları tam olarak kavramadan ya da hiç izlemeden sınıfa geldiklerini öne sürmüştür. Böyle durumlarla karşılaşıldığı zaman video izlemeden gelen öğrenciler için motivasyonlarını artıracak yöntemler kullanmanın bir çözüm yolu olabileceğini belirtmiştir. Sınıf içi etkinliklere ve tartışmalara aktif olarak katılamasalar da gözlem yoluyla ve not alma sorumluluğu vererek bu öğrencilerin de derse dahil edilebileceğini vurgulamıştır. Nicolasi’nin olumsuz olarak vurguladığı diğer bir husus ise öğrencilerin internet erişimleri ile ilgili sıkıntı yaşama ihtimallerinin olmasıdır. Bu durumu önlemek için online ortama yüklenen ders anlatım video kayıtlarının DVD lere aktarılarak telafi edilebileceğini ve bu sayede tüm öğrencilere bilgi erişiminin sağlanabileceğini belirtmiştir (Nicolassi, 2012).

Türkiye için verilmiş olan örneklere ek olarak MEF üniversitesinde de ters yüz sınıf modeli uygulanmaktadır. Bu uygulama geniş çaplı olmakla birlikte dünya basınında da yerini almıştır. MEF Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü Dr. Caroline Fell Kurban, Flipped Learning 3.0 Dergisi’nde yer alan Flipped Learning’in Küresel Terminolojisi hakkında kapak olarak yer alan ve röportajıyla (Smith,2018) ilgili olarak “Flipped Learning 2000’li yılların başından bu yana çok hızlı bir şekilde ilgi çekmeye ve ilerlemeye devam ediyor. Flipped Learning artık küresel olarak tanınan pedagojik bir yaklaşım haline geldi. Bu hızlı büyüme, dünyada farklı yönlerde hareket eden sayısız öğrenme ve uygulama anlayışına da neden oldu. Bu durum da zaman zaman Flipped Learning olmayan uygulamalarda Flipped Learning teriminin kullanılması

sonucunu doğurdu. Küresel Terminoloji Projesi de burada devreye girdi. Bu projede, en fazla karışıklığa neden olan terimleri açıklığa kavuşturmak ve küresel bir anlayış oluşturmak için uğraşyoruz. Küresel standartları oluşturmak için, dünyanın farklı yerlerinde bulunan ve uzmanlık alanı Flipped Learning olan insanlara ulaştık. Kendilerinden kilit terimleri aldık. Bu terimler, MEF Üniversitesi, Harvard, Stanford, La Rioja, ve National Taiwan University ve Flipped Learning Girişimi temsilcilerinden oluşan Küresel Standartlar Projesi Eş Başkanlarına danışarak tanımlanıyor. Küresel terminoloji terimleri, Aktif Öğrenme Sanatları ve Bilimleri Akademisi (Academy of Active Learning Arts and Sciences - AALAS) aracılığıyla paylaşılacak. MEF Üniversitesi olarak Flipped Learning'in dünya çapında net bir şekilde anlaşılmasını sağlayacak olan “Küresel Terminoloji Projesi”ne liderlik etmekten gurur duyuyoruz. Flipped Learning 3.0 Dergisi'nde yayınlanan röportajımız ve tüm yaşanan bu global gelişmeler MEF'in artık dünyada Flipped Learning alanında uluslararası bir öncü olduğunu gösteriyor.” diyerek görüşlerini tüm dünyaya yansıtmıştır (<http://www.mef.edu.tr/tr/news.read/id/93>).

Buna ek olarak isminin ne olduğunu bilinmeden uygulanan bazı durumlar aslen ters yüz sınıf modelinin temelini oluşturmaktadır. Bu durum Türkiye’de de geçerli olmakla birlikte öğretmenlerin mevcut eğitim sisteminde “yarın okula gelmeden önce şu bölümü okuyarak özet yazın” diyerek ödevlendirmesi de ters yüz sınıf modeli ile ilgili bir yaklaşım olarak kabul edilebilir (Brown, 2012).

2.3. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması

Teknoloji kullanımının gelişmesi sonucu kullanımı artan yaklaşımlardan biri olan “Ters Yüz Sınıf Modeli”nin uygulanması geleneksel yaklaşıma göre daha iyi bir planlamayı ve takibinin dikkatli yapılmasını getirmektedir. Modelin uygulanma sürecinde istenen başarının sağlanabilmesi için sadece sınıf içi etkinliklerin değil, aynı zamanda sınıf dışı etkinliklerin de doğru ve etkili planlanarak uygulanması gerekecektir. Ders dışı etkinlikler için hazırlanan ders anlatımlarının anlaşılır, tekrar edilebilir ve etkili olmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda etkili sunular hazırlanarak videolara dönüştürülebilir ve internet üzerinden öğrencilere ulaştırılabilir (Bergman & Sams, 2012; Day, 2008).

Ters yüz sınıf modeli sayesinde derse hazırlıklı olarak gelen öğrenci sınıfa konunun farkında olarak gelecek ve etkileşimli grup aktivitelerine dahil olabilme fırsatını yakalayabilecektir. Ters-yüz edilmiş sınıf yapılanmasında sınıf dışı etkinliği yerine getiren

öğrencinin sınıf içi sürecine aktif katılımını sağlamak için de dersin çok iyi yapılandırılmış olması gerekir.

Frydenberg'in yapmış olduğu bir çalışmaya göre öğrenci sınıf dışında ders anlatımının ardından ders sürecinde tekrardan ders anlatımına gerek kalmayacağını belirtmiştir. Modelin uygulanması ile dersin başından itibaren gruplar arası etkileşim sağlanabilecek aktivitelere yer verilebilmiştir. Bu sayede uygun zaman akışı da sağlanabilmiştir. Ders süreci dışında öğrencilerin kendilerinden beklenen ödevlerin yapımında yalnız kalmamaları için öğretmenlerle istedikleri zaman bir araya gelebilecekleri bir sistemsel süreç planlaması yapılmıştır. Buna ek olarak ders sürecinde öğrenciler için daha karmaşık sorunlar yaratıldığı ve grup aktivitelerine yönlendirildiklerini, iki saatlik bir birliktelik için süreci de dakikalara ayırarak planladıklarını açıklamıştır. Bu plan 5 dakika karşılama ve duyuruları, 5 dakika ders dışı videolara dayalı hızlı soru-cevapları, 5 dakika sınıfa etkinliği açıklamayı, 40 ve 45 dakika gruplar halinde sınıf etkinliğini uygulamayı, son 15 ila 20 dakika ise her grubun etkinliğini inceleyerek neler yaptıklarını, paylaşımlarını sağlamayı ve karşılaştıkları sorunları tartışmayı kapsamıştır (Frydenberg,2012).

Frydenberg'in uygulamış olduğu zamansal süreç her eğitimci açısından gruplar arasındaki bireysel farklılıklara ve grup mevcutlarına göre farklılaştırılarak tasarlanabilir. Frydenberg tarafından uygulanan ve örnek olarak sunulmuş olan zamanlama süreci boyunca yapılmış olan uygulamalar ters yüz sınıf modelini kullanmak isteyen eğitimciler açısından fayda sağlayabilir. Ancak Ters yüz sınıf modeli uygulamaları için kazanımlar doğrultusunda özgün etkinlikler tasarlanırken grup özellikleri, bireysel farklılıklar, süre, ders videosu uzunlukları ve niteliği göz ardı edilmeyecek bir şekilde ayrıntılı olarak planlanmalı ve öğrenciler bilgilendirilerek gerekli uygulamalara geçiş sağlanabilmelidir.

Bu bağlamda dünya çapında büyük yaş grupları için Ters yüz sınıf modeli için kullanılabilir uygulamalardan bazıları "Khan Academy", "Coursera", "TED talks", ve "YouTube" tur. Bunlara ek olarak küçük yaş grupları için daha kontrollü olmaları açısından "Kidblog" kullanılabilir. Bu araç eğitimcilere öğrencilerle paylaşmak istedikleri internet adresleri ve videoları paylaşma imkanı sunmaktadır. *Zaption.com* ise etkileşimli video ders hazırlanması için uygun bir kaynaktır. Bu kaynak ayrıca Vimeo; YouTube; National Geographic ve PBS gibi internet sitelerinden video seçimi yaparak istenilen şekilde sorular yerleştirebilmek için kullanılabilir. Çoktan seçmeli soru eklenmesinde uygun olan araçlardan olan *Blubbr.tv* sayesinde özgün ders videoları oluşturmak isteyenler YouTube kanalına yükleyebilir ve bahsedilen durumun uygun

olmadığı şartlarda ise öğretim sürecine uygun bir video seçilmesinin ardından video-quiz formatına dönüştürülebilir. Bu uygulamaya ait olan ve öğrencilerin motivasyonunu yükselten özellik, kullanıcıların doğru yanıtlarından puan elde etmeleri ve puan tablosunda kendi sıralamalarını görebilmeleridir. Bu araçlara ek olarak kullanım seçenekleri konusunda gayet zengin olan Screen-o matic aracı mevcuttur. Bu araç sayesinde 15 dakika süreli olarak kayıt yapabilme, ortak hesap ile çalma listeleri oluşturabilme imkanı vardır. Ayrıca yapılmış olan kayıtlarla ilgili olarak değişiklikler yapma olanağı da sunmaktadır. Hazırlanmış olan videolar sayesinde farklı öğrenme hızlarına sahip olan öğrenciler kendi isteklerine ve hızlarına göre mekan kısıtlaması olmaksızın konuları öğrenebilmektedirler. Öğretmen ise öğrencileri çevrim içi olarak takip edebilmekte, değerlendirme yapabilmekte ve ders öncesi öğrencilerin yönelttikleri sorulara göre ders planlaması yaparak sorulara göre öğrenci gruplaması yapabilmektedir (Temizyürek ve Ünlü, 2015).

Ders süreci ve sınıf dışında ders videosu oluşturup kaynak yaratma ortamlarına örnek teşkil edebilecek alternatif diğer araçlar *Moodle* ve *Blackboard*'dur (Demiralay&Karataş, 2014).

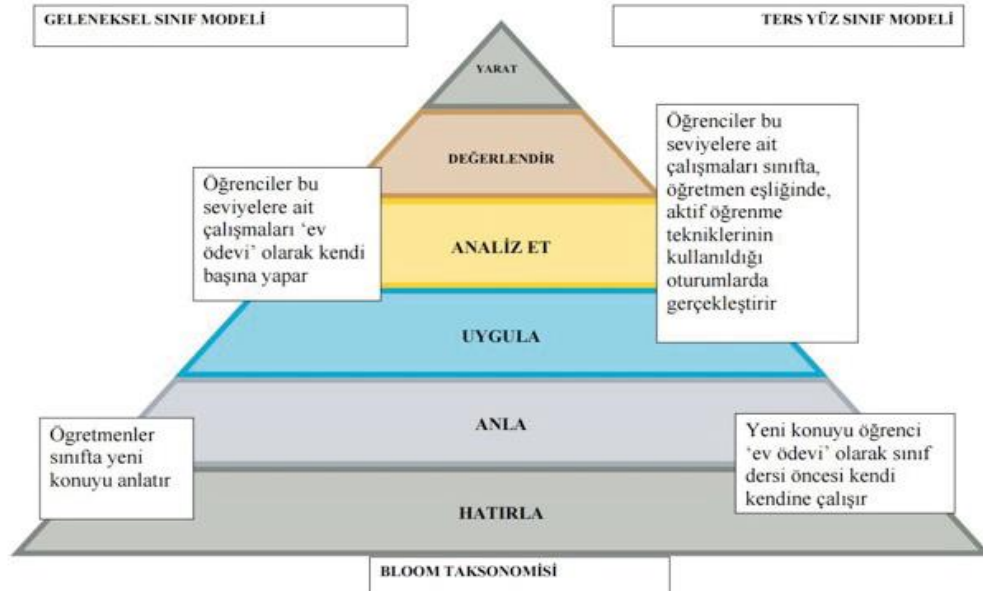
2.4. Ters Yüz Sınıf Modeli ve Geleneksel Sınıflar Farkı

Adından da anlaşılacağı üzere ters yüz sınıf modeli geleneksel öğrenim akışını genel anlamda tam tersine çevirmiştir. Buna ek olarak model, öğrencilerin sınıf içerisinde de eğitmen aracılığı ile kavramaları gereken konu anlatımını okul içi ders süreci dışında, online ortamda elektronik olarak kaydedilmiş olan öğretim materyalinden öğrenmesini sağlar (Bergman ve Sams, 2012). Model öğrencilere ders süreci saatleri içerisinde konu ile ilgili tartışma ortamı sağlanması ve konunun daha iyi kavranması için alıştırmalar etkinliklerinin yapılması aracılığıyla, öğrenme sürecinin derinleştirmeleri ve konuları pekiştirilmelerine imkan verir. Bu süreç geleneksel sınıf yönteminin tersi bir süreçtir (Şekil 2). Geleneksel sınıf modelinde öğretmen konuyu öğrencilere sınıf içerisinde aktarır, hedef kitle ise dersi aktif olmadan dinler. Bu pasif süreç içerisinde öğrencilerin Bloom taksonomisinin hatırlama ve anlama basamaklarını edindikleri varsayılır. Dersin ardından öğrencilere ev görevi olarak kendilerinin yapabilecekleri ve onlara göre daha karmaşık olan üst basamaklarla ilgili etkinlik uygulamaları verilir (Şekil 3). Ters yüz sınıf modelinde öğrenciler taksonomiye ait üst basamaklara nazaran daha kolay olan ve hatırlama anlama basamaklarını içeren bölümü, yani geleneksel ortamdaki öğretmenin öğrencilere ders aktarımını kısmını evde online ortamda kendileri yaparlar. İlk basamaklara göre daha zor olan ve öğrencilere göre karmaşık gelen taksonominin üst basamaklarına ait

etkinlik uygulamalarını ise ders süreci içerisinde daha aktif bir şekilde eğitmen rehberliğinde yaparlar (Şekil 3). Ters yüz sınıf modelinin diğer önemli avantajı ise Bloom taksonomisine ait tüm basamaklarındaki öğrenme hedeflerini kapsamasıdır (Kara, 2015).



Şekil 2. Zaman akışı durumuna göre geleneksel sınıf ve ters yüz sınıf modeli karşılaştırılması Kara, C.O. (2015). Ters yüz sınıf: *toraks. Cerrahisi Bülteni*, 9, 22-48, kaynağından alınmıştır.



Şekil 3. Bloom Taksonomisi üzerinde geleneksel sınıf ve ters yüz sınıf modeli karşılaştırılması Kara, C.O. (2015). Ters yüz sınıf: *toraks. Cerrahisi Bülteni*, 9, 22-48, kaynağından alınmıştır.

Ters yüz sınıf modelinin mevcut ismi almasının sebebi geleneksel yöntemle ders işlenen öğretim süreci içerisindeki aşamaların yerlerini değiştirmesidir. Kısaca öğrencilere verilen ev ödevleri ile sınıf içi ders işleyiş sürecinin yer değiştirmesi demektir (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014). Pedagojik olarak ise öğretme süreci içerisinde, bilgi aktarımı sürecinin sınıf dışına aktarıldığı, sınıf içerisinde ise sosyal aktiviteler aktif katılımın sağlandığı, öğrencilerin bireysel ya da grupça tamamlamasının gerektiği sınıf içerisinde ders süreci öncesi ya da ders süreci sonrası aktivitelerin gerçekleştirildiği model olarak tanımlanabilir (Abeysekera ve Dawson, 2015). Ters yüz sınıf modelinin dikkat çeken özelliklerinden bir diğeri ise materyallerin öğretmenler tarafından geliştirilmiş ve uygulanabilir olmasıdır. Kısaca öğretim programlarında büyük değişikliklere gerek duymadan yalnızca öğretmen gönüllülüğüyle ve yalnızca dönemlik bir derste bile uygulanabilir olmasıdır (Kara,2015).

2.5. Teknoloji ve Ters Yüz Sınıf Modeli İlişkisi

Online öğrenme ve ilgili teknolojilerin hızlı yükselişi eğitimcilerle öğrencilerini teknoloji kullanımı aracılığı ile ders planlaması tasarımında eğitimcilerle büyük bir fırsat sunmaktadır. Teknoloji uygun bir şekilde kullanıldığında, öğrencilere birçoğunun faydalı bulduğu ve araştırmaların eksiklikleri azalttığı, öğrenme çıktılarına zenginleştirdiği ve öğrenci tatminini geliştirdiği bir öğrenme sürecinde katılımı teşvik edebilmektedir (Revere ve Koach, 2011).

Teknoloji ve sosyal medya ters yüz sınıf modeli ile işbirlikçi bir şekilde çalışmaktadır. Öğrenme materyalleri geliştirmek için öğretmenler çeşitli teknolojiyi kullanarak You Tube gibi sosyal medya platformlarına yüklenebilen videolar üretmektedirler. İçerik yaygınlaştırması için video kullanımı eğitimciler için matematik, fen ve mühendislik alanlarında dikkat çekici hale gelmiştir. Franciszkowics (2008) görsel medyanın problem çözümede kademeler içeren derslerde son derece önemli olduğunu ileri sürmüştür.

Videolar öğrencilere problemler doğrultusunda problem çözme stratejileri geliştirme amacıyla yönlendirici destek sağlamak için de uzman modeli olarak kullanılabilir (Franciszkowics, 2008). Videoların yanı sıra ters yüz sınıf modeli, bu modeli kullanan öğretmenler için, bahsedilen tüm teknoloji kullanımının yanı sıra kendilerini ve öğrencilerini birçok yönden geliştirmeleri açısından fırsatlar sunmaktadır.

Güncel teknolojik gelişmelerin göz önünde bulundurularak yapılmış olan bir çalışmada kullanılan ters yüz sınıf modeli aracılığıyla öğrencilerin hedef derste bilim ve teknoloji

ilişkinini güncel gelişmeler ışığında kurarak kendilerini geliştirecekleri ortaya konulmuştur. Bu konuda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak uluslararası olduğu, çok az sayıda ulusal çalışmanın ise genelde lisansüstü düzeyde ve üniversite öğrencilerine yönelik yapıldığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de ters yüz sınıf modeli ile ilgili ortaokul düzeyindeki araştırmaların az sayıda olması, teknolojik gelişmelerin araştırmaya konu olan dersteki öğretim sürecine entegrasyonu açısından özgün ve güncel olması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür (Çakır ve Yaman, 2018).

Araştırma içerisinde de verilen örnek çalışmalar bağlamında ulaşılan sonuç, ters yüz sınıflar ile teknoloji birbiri ile bağlantılı olarak işleyen unsurlardır. Eğitim bağlamında çağımızın gerektirdiği en büyük ihtiyaç Marc Prensky’nin 2001 yılında ortaya attığı “dijital yerliler” terimi ile fazlasıyla bağdaşmaktadır. Günümüz çocuklarına baktığımızda geçmiş nesillere göre teknoloji kullanımıyla neredeyse uzmanlaşmış bir kitle ile karşı karşıya kalmaktayız. Bu çocukların ihtiyaçları yine teknoloji yolu ile ancak karşılanabilmektedir. Omların ilgisini teknoloji aracılığı ile çekebilir ve onların geleceğini, eğitim ihtiyaçlarını bu sayede şekillendirebiliriz.

2002 yılında Mitchel Resnick, “Çocukların günümüzde okullarda öğrendikleri bir çok şey kağıt kalem devrine göre tasarlanmıştır. Bizim, eğitim programlarını dijital çağa uygun olarak yenilememiz ve güncel tutmamız gerekmektedir. Bu hususun ilk sebebi okulların öğrencileri dijital toplumda hayatta kalmak için gerekli düşünce ve becerilerle donatmalıdır. Bir de ikinci sebebi var: Yeni teknolojiler öğrencilerin sadece neler öğrenmeleri gerektiğini değiştirmiyor, neler öğrenebileceklerini de değiştiriyor” şeklinde görüşlerini sunmuştur. Buna paralel olarak Caperton (2012) yılındaki “Yılların araştırması şunu kanıtladı, yeni bilginin bireyler tarafından özümsemesi yapılandırıcı, üretici aktivitelerle mümkün, ders anlatımlarının pasif bir şekilde sindirilmesiyle değil.” sözleri ile teknolojik gelişmelerin yeni modellerle paralel bir şekilde geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (<http://egitimtrend.com/flipped-classroom-nedir-1/>).

2.6. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Modelleri

Teknoloji Destekli Esnek Öğrenme Modeli FLN (Ters yüz sınıf Öğrenme Ağı) için 4 temel model belirlenmiştir (Yarbro, Arfstrom, McKnight ve McKnight, McKnight’den aktaran Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015). Bu modeller aşağıda belirtilmiştir;

- Esnek Ortam (Flexible Environment) - Bu modelde, öğretmen ünite veya konunun ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamını yeniden organize eder. Mesela grup çalışmaları, bağımsız çalışmalar, araştırma, performans ve değerlendirme gibi amaçlar bağlamında değiştirebilir. Ters yüz sınıf modelinde geleneksel modele göre ders ortamının daha kaotik ve gürültülü olması beklenir.
- Öğrenme Kültürü (Learning Culture) - Bu modelde, öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğrenmeye doğru bir dönüşüm vardır. Öğrencinin aktif olduğu, daha derinlemesine öğrendiği bir öğrenme ortamı öngörülür. Öğrenci düşünen, eleştiren, uygulayan kişidir ve bunu sınıf ortamında diğer öğrenciler ve eğitici ile etkileşim içinde yapar.
- Amaçlı İçerik (Intentional Content) - Bu öğrenme modelinde, öğrenciye doğrudan verilecek içeriğin ve öğrencinin kendi başına araştırarak öğrenebileceği içeriklerin ne olduğu eğitmen aracılığı ile belirlenir. Amaçlı içerik ders zamanını aktif öğrenme, tam öğrenme, akran öğretimi, problem odaklı öğrenme gibi amaçlar için daha etkin ve verimli kullanmaya yardımcı olur.
- Profesyonel Eğitimciler (Professional Educators) - Bazıları tarafından videoların öğretmenin yerini tutacağı eleştirileri gerçeği yansıtmamaktadır. Bunun aksine önerilen modelde, profesyonel ve yetenekli eğitimcilere daha fazla ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü modelin etkili şekilde yürütülmesinde öğretmenlere büyük işler düşmektedir. Ancak bu modelde öğretmen çok önemli olmakla birlikte çok fazla ön planda değildir (Ash'den aktaran Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015).

Modelin çeşitli yaklaşımlar ve uygulama biçimleri bulunmaktadır. Bazı uygulamalarda ders içeriği ödev olarak sınıf dışında izlenmesi için video olarak kaydedilip verilirken, bazı uygulamalarda videolar sınıfta izlenmektedir. Bunların dışında başka bir uygulamada ise öğrencilere video izleme zorunluluğu getirme yerine kendi öğrenme ihtiyaçlarına uygun çeşitli kaynaklar önerilir ve bu kaynaklardan uygun olandan yararlanmaları istenir (Ash'den aktaran Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015).

Bu öğrenme modelinin ilk uygulamalarından birini yapan ve 2012'de basılan "Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day" (Sınıfını Dönüştür: Her Derste Her Öğrencine Ulaş) kitabının yazarları Bergmann ve Sams 2006 yılındaki çalışmalarından sonra modellerini değiştirmişlerdir. Buna göre "Geleneksel Flipped Öğrenme Modeli" "Tam Öğrenme Temelli Flipped Öğrenme modelini" (Flipped Mastery

Model) geliştirmişlerdir. Yeni modelde öğrencilerin video izleme zorunlulukları kaldırılmaktadır. Bunun yerine öğrencilere dersle ilgili bir yönerge verilmekte ve bu yönergede ders konuları ve ders hedefleriyle metinler, videolar ve çeşitli başka kaynaklar bulunmaktadır. Öğrenci kendi öğrenme stiline ve ihtiyacına göre bu kaynaklardan yararlanmakta, dilerse sınıftan bağımsız olarak kendi öğrenme hızına göre test veya ara sınav alabilmektedir. Chen ve arkadaşları'na göre (2014), birçok “Flipped” Öğrenme modeli geliştirilmesine rağmen, her birinin odağı farklıdır. Buna göre Khan Akademi'sinin geleneksel “Flipped” Öğrenme modeli ve Bergmann ve Sams'ın (2012) “Tam Öğrenme Temelli Flipped Öğrenme Modeli” içeriğın aktarılmasına yoğunlaşırken, Gerstein (2011) “Ters yüz sınıf modeli” öğrenme döngüleri üzerinde durmakta ve Staker ve Horn (2012) ise fiziksel ve sanal boyutların dengesi üzerinde durmaktadır (Aktaran , Chen vd., 2014). Bu yaklaşımların “Flipped” Öğrenme modelinde kaç alt boyutun olacağını belirleme konusunda yetersiz olduğunu savunan Chen vd., (2014) yükseköğrenim için daha kapsamlı bir model önermişlerdir. FLIPPED model olarak adlandırdıkları bu modelde her harf modelin bir alt boyutunu ifade etmektedir. Bunlar;

F- Esnek Öğrenme Ortamları (Flexible Environments)

L- Öğrenen Merkezli Yaklaşım (Learner-Centered Approach)

I- İsteğe Bağlı İçerik (Intentional Content)

P- Profesyonel Eğitimciler (Professional Educators)

P-Öğrenme Etkinliklerinin Aşamalı Olarak Verilmesi (Progressive Networking Learning Activities)

E- Katılımcı ve Etkili Öğrenme Deneyimleri (Engaging and Effective Learning Experiences)

D- Çeşitli ve birbirinden bağımsız öğrenme ortamları (Diversified and Seamless Learning Platforms) (Aktaran Kardaş ve Yeşilyaprak,2015)

2.7. Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Geleneksel sınıf yapısından ters yüz edilmiş modele geçiş sürecinin büyük bir dönüşüm olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Sınıf yapısının değişimi sürecinde yukarıda da bahsedildiği gibi tasarım sürecinin çok dikkatli şekilde planlanması gerekmektedir. Geleneksel yaklaşım düşüncesinden uzaklaşılmalı ve Miller (2012)'in de belirtmiş olduğu

üzere etkili bir ters yüz sınıf yaratmak için bazı süreçlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu süreçler (Aktaran Karadeniz, 2015);

- **Anlamlı İçerik:** Video derslere aktarılabilecek içeriğin neye göre belirlendiğini öğretmenin göz önünde bulundurarak belirlemesi gerekmektedir. Ders ile ilgili içeriğin sınav için gerekli olduğu ya da mezuniyet için kullanılacağı gerekçesi öğrencinin ilgisini çekemeyebilir. Bu bağlamda öğrencinin farkındalık duygusunu arttıracak, problemle karşılaştığında gerçek yaşama aktarabileceği, yaratıcı ve anlamlı bir içerik olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.
- **İlgi Çekici Modeller:** Hedef kitle için içerik anlamlı bir şekilde hazırlanırken öğrencinin bu içeriği nasıl kullanacağı da önem arz etmektedir. Öğrenci ders dışı ortamda edinmiş olduğu içeriği sınıf ortamında deneyime dönüştürebilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenin sınıf içi etkinlik tasarımı ve planlamasında proje tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme ve grupla etkileşimli öğrenme gibi modellerden yararlanması önemlidir.
- **Teknoloji:** Öğretmenin ters yüz edilmiş sınıf uygulamasında hangi teknolojilerden yararlandığı da önemli bir olgudur. Video dersler için içeriğin aktarımı ile ilgili olarak hangi teknolojinin daha etkili ve hangi teknolojinin öğrenme sürecine engel olup olmayacağını öğretmenin dikkatli şekilde belirlemesi gerekmektedir. Bu anlamlandırma süreci içerisinde öğretmenin hazırladığı videonun hangi ortamlarda sorunsuz bir şekilde kullanılabileceği, mobil teknolojileri destekleyip desteklemediği, videonun boyutu ve görüntü kalitesi gibi birçok etken göz ardı edilmemelidir.
- **Yansıtma:** Hedef kitle olan öğrenciler için kaydedilen tüm video dersler için öğretmenin bir beklentisi olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin izledikleri ve işledikleri video kapsamında neler öğrendiklerini farketmelerini ve öğrendiklerini yansıtıp transfer etmelerini, ve gerekli yerlere uyarlamalarını beklemelidir. Yansıtma beklentisi genel yapı kapsamında bütün süreç için planlanan bir olgu olmadığı sürece ters yüz edilmiş sınıfların etkili olmasını beklemek yanlış olabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirebilmek ve dersin amaçları paralelinde yansıtabileceği içerikler ve etkinliklerle ders sürecini gerçekleştirmek gerekir.

- Zaman ve Mekân: Öğrencilerin ders videolarını ev ödevi olarak yapmalarını beklerken aynı zamanda onlara destek olmamak adil olmayabilir. Uygulama yapılan tüm öğrencilerin aynı imkânlara sahip olamayacağı ihtimali ile sınıf dışı etkinliklerde de öğrencilere destek olabilecek bir yapının tasarlanması gerekmektedir. Buna ek olarak dikkat edilmesi gereken diğer bir konu da öğrencilerin videoları kendilerine uygun zaman ve mekânda izlemelerine olanak sağlamaktır. Bu sayede öğrenci özel bir binaya ihtiyaç duymadan ulaşılabilir ortamda yer almış olduğu zaman kendi yönetiminde, istediği zaman aralığında videoları izleyebilecektir.

2.8. Dil Öğretimi, Teknoloji ve Ters Yüz Sınıf Modeli İlişkisi

Dil, bireylerin duygu, düşünce, istek ve deneyimleri ile alakalı yaşantılarını diğer bireylere aktarabilmelerini ve bu sayede dış dünyayı yorumlayabilmelerini sağladığı bir araçtır. Düşünce gelişiminde rol oynayan dil aynı zamanda düşünceyi de yansıtır. Bu sebeple dil becerileri iki unsurdan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi bireylerin dinleme ve direktifleri yerine getirmeleri üzerinde etkili olan alıcı dil, diğeri ise etrafındaki kişilerle etkili şekilde konuşma ve sözlü iletişim kurmalarına yardım eden ifade edici dildir. Bu yetkinliğe ulaşmak için ise araç olarak anadilin dört temel becerisi olan dinleme, okuma, konuşma, ve yazma kabul edilmektedir (Keçik, 1990).

Kişilerarası ve uluslararası ilişkilerin fazlalaşması ile gelişmekte olan iletişim ve daha da karışık hale gelen dünya bireyleri yeni anlayışlar geliştirerek bu zorluklarla başa çıkmaya çalışmaktadırlar. Yeni dünyaya ait özellikler barındıran eğitimdeki çağdaş düzenlemeler, mevcut yeni dünyada bireylerin yenilikçi anlayışlar geliştirmesini sağlayarak yaşamlarını kolaylaştıracak bir etken olacaktır. Ülkeler arasındaki mesafelerin azalması ve milletler arası ilişkilerin giderek karmaşıklaşması, dünyayı farklı milletlerden kişilerin birbirleri ile kolayca ilişki kurdukları ve bir araya geldikleri küresel bir köye dönüştürmüştür. Bu küresel köy içerisinde bireysel ilişkileri sağlamlaştıracak daha etkili bir yabancı dil eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni dünyanın sahip olduğu yeni özellikleri olan bu dünyadaki farklılıklara saygı ve kültürlerarası hoşgörünün geliştirilmesi için yabancı dil eğitimi, önemli bir araçtır (Can, 2006).

Belli dönemler içerisinde İngilizce öğretimi ve öğrenmeye yönelik farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır. Son yüzyılda uygulamada olan en iyi yaklaşım ve yöntemleri aşağıdaki gibidir (Richards and Rodgers'den aktaran Sayı, 2013):

- Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) (1800-1900)
- Dolaysız Yöntem(Direct Method) (1980-1930)
- Yapısal Yaklaşım (Structural Method) (1930-1960)
- Okuma yaklaşımı (Reading Method) (1920-1950)
- İşitsel Dilsel Yöntem (Audiolingual Method) (1950-1970)
- Durumsal Yaklaşım (Situational Method) (1950-1970)
- İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) (1970-.....)

Communicative Approach” yani, iletişimsel yaklaşım etkileşimsel görüşe dayanan bir yaklaşımdır. Rivers (1981) dil öğretiminde etkileşimsel bakış açısını şu şekilde tarif etmektedir: Öğrenciler dikkatleri otantik mesajları almaya ve iletmeye odaklandığında dili kullanmada daha kolaylık yaşamaktadırlar. Yani mesajın her iki kişinin de ilgisini çeken bilgiyi içermesi önemlidir. Etkileşimsel görüş aynı zamanda dinleme ve konuşma becerileri ile olduğu kadar okuma ve yazma ile de bağlantılıdır. Görev Odaklı Dil Öğretimi, NLP, İşbirikli Dil Öğrenimi ve İçerik Odaklı Dil Öğretimi etkileşimsel görüşe ve yapılandırmacılığa dayanan yöntemlerdir

Yabancı dil eğitimine ders sürecinde uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan uzaklaştıracak olan yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu kuram özellikle yabancı dil eğitim sürecinde söylem, bağlam farkındalığı kazandırma, anlatı öğretimi, kelime bilgisi, dilbilgisi, okuma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük bütünsel bir bakış açısı kazandırma, bu becerilerle ilgili olarak asıl önemli hususun strateji geliştirme olduğu anlayışını hedef kitleye kazandırmak, sonuç odaklı öğretimden kurtularak süreç odaklı olma görüşünü benimsemek gibi uygulamalar aracılığı ile yabancı dil eğitimini zenginleştirmede fayda sağlayabilir (Can, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ortaya konulan tüm yenilikçi yaklaşımlar teknoloji kullanımını desteklemektedir. Dil öğretiminde de aynı şekilde olduğu söylenebilir.

Dil öğretiminde teknolojinin araç olarak kullanılması birçok fayda sağlamaktadır. Öğrenme sürecin içerisinde öğrencilerin aktif olmalarını, öğretim sürecinde çeşitliliği, canlılığı, kaliteyi, öğrencilerin sahip oldukları kendilerine özel hızlarına göre öğrenmelerini, öğrencilerin defalarca tekrar etmelerini sağlamasının yanı sıra, ders süreci için planlamada esneklik ve istenildiği anda dönüt verme olanağı da sunar. Bunlara ek olarak, zaman tasarrufu, kavram ve yetenek öğretimi ile birlikte, bilgisayar okuryazarlığı

konusunda da imkanlar sağlar, okul öncesi ve okul sonrası bireylerin dikkat gelişiminde artış kazandırır, televizyon ekranlarında izlenen olaylar bireyin ilgisini çekerek dalgınlık, sıkıntı ve dikkat dağınıklığı gibi istenmeyen durumlar hissettirmez, bireyin konu ile ilgili derinlemesine kavrama yetisine sahip olmasına yardımcı olur. Bu sayede bireyin bilgileri kolay unutulmasının önüne geçilir, zihinde kalıcılık sağlanır, bireye birçok işi aynı anda yapabilme becerisini bireylere kazandırır. Örnek olarak aynı anda el, göz ve zihin çalışabilir (Karahana, 2001).

Yabancı dil öğretiminde “Ters Yüz Sınıf Modeli” nin kullanılması diğer alanlardan daha sonra başlamıştır. Aslında bu model yapısal olarak dil öğretimine oldukça uygundur. Dilin sadece yapılardan oluşmadığını, dil bilgisi ve işlevlerin birleştirilerek öğretilmesinin gerekli olduğunu ortaya koyan iletişimsel dil öğretimi modeli de görev ve anlamlılık ilkelerinin önemini vurgular. Görev ilkesi görevlerin anlamlı olması, öğrencide değer duygusu yaratması ve görevlerin yerine getirilmesinde hedef dilin kullanılmasını gerektirir (Richards & Rodgers’den Aktaran Temizyürek ve Ünlü, 2015). Geleneksel yabancı dil sınıflarında öğretmen bilgi aktarıcısı olarak görülmektedir ve sınıf içindeki etkinlikler de hep tek yönlü olarak kalmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri istemeseler de derste yoğun olarak dil bilgisi konularını anlatmaktadır. Dil bilgisi konuları ders planlarının ayrılmaz parçaları olmuştur. Öğretmenler genellikle bu konuları anlatmaktan değişik etkinlikler yapmaya fırsat bulamadıklarından şikâyet etmektedirler. Böylece de dilin mantığını kavramak ve onu etkin olarak kullanabilmek yerine öğrenciler dil bilgisi konularını ezberlemeye yönelirler. Ancak, yabancı dil öğretiminde öğrencinin dil bilgisi kurallarını doğrudan öğrenmesi yerine kendisinin iletişimin içinde yer alması öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasını ve öğrencinin hedef dile daha hâkim olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, iletişimsel yaklaşıma paralel olarak yabancı dil öğretimi sınıflarında dil bilgisi konularının sınıf dışında videolar aracılığıyla anlatılıp sınıf içinde daha çok iletişimsel ve dilin kullanımına yönelik etkinliklerin yapılması dil öğrenme sürecine büyük bir katkıda bulunacaktır (Temizyürek ve Ünlü, 2015).

2.9. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

İlgili alan yazın doğrultusunda incelenen araştırmalarda ters yüz sınıf modelinin pek çok avantaj ve dezavantajlarının olduğu saptanmıştır. Ters yüz sınıf aşağıdaki unsurlarla ilgili başarıya ulaştığı söylenmiştir (Aktaran Ashley and Debbie, 2016):

2.9.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları

- Öğrenci katılımını artırması: Örneğin, her öğrenme sürecinin başlangıcında seslendirme ve çağrı sorgulama uygulama sistemi gibi elektronik cevaplama sistemini kullanarak öğrenciler takımlar halinde sorular sorarlar (Satullo'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).
- Takım çalışması becerilerini güçlendirmesi: Eşzamanlı olmayan teknoloji sürümlü takım etkileşimi Ters yüz sınıf ile doğal bir hal almıştır. Buna ek olarak grupların karşılıklı dayanışması sınıf devamlılığını ve katılımını destekler (Millard'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).
- Daha fazla bireyselleştirilmiş öğrenci rehberliği sunması: yüz yüze sınıf etkileşiminden önce sınıf dışı görevleri gerektiren quizler ile eğitmen ele alınacak ve desteklenecek ortak problem alanlarını belirler (Sams ve Bergmann'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).
- Sınıf tartışmasına odaklanma: Öğrenciler tartışma için daha kapsamlı konu alanlarının farkında olarak ders sürecinde raporlama yapar. Böylece daha anlamlı girdi sağlayabilir ve hatta hangi doğrultuda sınıf içi tartışmalara girmek istediklerini belirirler (Herreid ve Schiller'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).
- Fakülte özgürlüğü sağlama ve işbirliğini geliştirme: Standardize edilmiş dersler geliştirilebilir ve fakülte içerisinde paylaşılabilir. Sınıf içi zamandan ders konsepti uygulamalarına dikkat çekilerek faydalanılabilir ve ders içeriğinin anlamlı uygulamalarına daha fazla zaman ayrılabilir (Ash'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).

2.9.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin Dezavantajları

Ters yüz sınıf modelinin olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yönleri de vardır. Bunlar;

- Verimsiz bir metod olma potansiyeli: Sıkıcı olan yüz-yüze derslerin yerine koyulan sıkıcı video dersler öğrenmeyi geliştirmez. Bu, aynı etkisiz öğretim metodu sürecinde ortaya çıkan zaman kaybetme sorunundan öteye gitmez (Ash'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).
- Teknolojideki zorlanmalar: Eğitmenler teknoloji hususunda ve öğretim tasarımı konusunda çıkmaza girebilirler. Teknik olarak deneyimli eğitmenler, ters yüz

sınıfın nasıl video dersler oluşturulacağı değil, öğrencilerle en iyi kullanımı nasıl sağlanabileceği üzerine odaklanırlar (Bergmann ve Sams'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).

- Öğrenci öğrenmelerinin kontrolü: Ters yüz sınıfta öğretmenler, isteksiz olan ve bunu sağduyulu bir şekilde kabul eden öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki kontrollerini bırakmalıdırlar (Kovach'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).
- Destek eksikliği: Öğretmenlerin sınıfı başarılı bir şekilde ters yüz edebilmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır. Genelde kısa sürede temin edilebilen zaman, deneyim ve teknoloji yatırımı çalışma stratejisi için gereklidir (Berrett'den aktaran Ashley and Debbie, 2016).

Ters yüz sınıf modelinin uygulaması ile ilgili karşılaşılabilecek dezavantajlara bakıldığı zaman dikkat edilmesi gereken ilk husus video derslerin öğrencileri sıkmayacak şekilde planlanması gerektiğidir. Süre olarak ve nitelik olarak öğrenci ilgisini dağıtacak ve ilgisini çekmekte zorlanacak bir video tasarımı ile geleneksel metod ile işlenen yüzyüze eğitimden farklı bir ortam ve başarı sonucu yaratmayacaktır.

İkinci bir husus olarak teknoloji kullanımı konusundaki deneyimle ilgili karşılaşılabilecek sorunlardır. Videonun içeriği ile ilgilenirken diğer bir taraftan öğretmen teknolojik olarak öğrenciye nasıl daha verimli ulaşabileceği konusunda da çalışmaları yürütmesi gerekmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmenin teknolojik bilgisinin son derece yeterli olması gerekmektedir. Diğer bir alternatif ise teknik işlerle ilgilenecek daha deneyimli bir yardımcı eşliğinde çalışmaların yürütülmesi daha sağlıklı bir sonuç alınmasını sağlayacaktır.

Üçüncü husus olarak karşılaşılabilecek diğer problem öğrenci motivasyonunu sağlayamamaktır. Her türlü öğrenme ortamında karşılaşıldığı üzere öğretmenler isteksiz ve motivasyon sağlayamamış öğrenciler ile ilgili problem yaşama olasılığı ile karşı karşıya gelebilirler. Bu husus ile ilgili öğrencinin zorlanmaması gerektiği, Nicolassi (2012)'nin de belirttiği gibi onları konu ile ilgili motive edebilecek farklı görevlere yönlendirmeleri başarılarını artırma ve ilgilerini çekebilme konusunda daha faydalı olacaktır.

Son olarak öğretmenin karşılaşılabileceği destek eksikliği konusu hususunda planlı bir tasarım gerçekleştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, uygulama yapacağı öğrencilerin velileri ve uygulama yapılacak olan kurum idarecileri ile işbirliği içerisinde

olmak zorundadır. Ev ortamında ortaya çıkabilecek sorun ile ilgili olarak veli görüşmeleri planlanarak, kurumda ortaya çıkabilecek sorunlar ile ilgili ise idarecilerle iletişim halinde olarak ortaya çıkabilecek problemleri vaktinde çözebilmek için zaman kaybı yaşanması önlenilebilecektir.

2.10. Tutum ve Yabancı Dil Öğrenimi

Bu bölümde tutum kavramı ile bilgi verilmesinin ardından tutumların ölçülmesi ve tutum ile yabancı dil ilişkisi hakkında konulara yer verilmiştir.

2.10.1. Tutum Kavramı

Tutum ile ilgili olarak alanyazında değişik tanımlar bulunmaktadır. Birçok kuramcı, tutumun; bireyin bir nesne ya da nesnelere grubuna verdiği tepki olduğu konusunda aynı fikri paylaşmaktadır (Lett, 1977). “Tutum”, Latince’de, davranışlara yönelik eğilime sahip olma anlamı taşıyan ‘aptus’ kelimesinden türemiş bir sözcüktür (Baker,1992). Shaw ve Wright (1967) tutumları, bireylerin davranışlarına rehberlik eden ve yöneten, çevreye olan yatkınlık olarak ele alır. Bu bağlamda tutumlar, öğrenme ortamlarında duyuşsal belirleyiciler olarak tanımlanmaktadır. Bundan başka, tutumların; doğuştan olmaktan ziyade sosyal ve eğitimsel bağlamlarda edinilebileceği ancak bir kez edinildikten sonra değiştirilmesinin zor olabileceği düşünülmektedir. Gardner (1985) ’a göre tutum; bireyin bir nesneye ilişkin inanç ve düşünceleridir (Aktaran Kazazoğlu,2011).

Allport (1935), tutumun pek çok farklı tanımını inceleyerek, tutumun üç önemli özelliğini;

- tecrübe ile organize edilen
- tutumu bağlı olduğu bütün durumların ve objelerin varlığında harekete geçen
- olumlu ya da olumsuz tepkiler için hazırlanma ve hazır olma olarak açıklamaktadır (Allport’tan aktaran Anderson, 1991).

Tutum, duyuşsal içerikten oluşan ve bireyde olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi oluşturan bir kavramdır. Bireyin bir nesneye, bireye ya da olaya yönelik düşünceleri o bireyin tutumunun bir yansımasıdır. Her birey olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahiptir. Bireyin belirli bir konuda yansız bir tutuma sahip olması olanaklı değildir. Bu sadece tutum kavramıyla sıklıkla karıştırılan inançlara ilişkin bir yorumdur (Kazazoğlu,2011).

İnceoğlu (1994)' na göre tutum, bireyin kendiŐne ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki n eğilimidir.

Özgüven (1994)'e göre ise bireylerin belirli bir kiŐiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme Şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluŐ hali veya eğilimidir.

2.10.2. Tutumların llmesi

Eğitim ve psikolojinin amaçlarından biri, bireyler hakkında kararlara varmaktır. Bireyler hakkında doğru kararların verilmesi, doğru bilgilerin toplanmasına ve toplanan bilgilerin doğru yöntemlerle llmesine bağlıdır. Bireyler hakkında çeşitli yollarla bilgi toplamak mümkündür. Bu yollar test teknikleri ve test dışı teknikler olarak gruplandırılabilir. Tutumların llmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur. Bu sebeple tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Erkuş, 2003).

Tutum lme yöntemlerinin baŐlıcaları davranıŐlardan yapılan çıkarsamalar, fizyolojik tepkilerden yapılan çıkarsamalar ve bir grup sıfat ya da maddesine verilen cevaplardan yapılan ıkarsamalardır (leklemeler). Tutum lekleri tutum lme yöntemleri içerisinde en nde ve yaygın olarak kullanılan lme araçlarıdır (Tavşancıl, 2006).

Tutum leklerinden en sık kullanılanları, Thurstone lekleri, Likert lekleri, Guttman lekleri ve Duygusal Anlam lekleridir. Diğer lekleme teknikleri 1952'den beri geliŐtirilmelerine rağmen, bu dört ölçek türü en popüler ölçekler olmaya devam etmektedir. Belirtilen bu dört ölçek türü arasında bazı önemli farklılıklar bulunmaktadır. Duygusal Anlam lekleri, biçimsel açıdan diğer üç tür ölçekten farklı görülebilir. Bir Duygusal Anlam leği, bir dizi iki uçlu değerlendirme sıfatlarından (iyi-kötü, güzel-çirkin, rahat-gergin) oluŐur. Thurstone, Likert ve Guttman lekleri sıfatları değil cümleleri içerir (Anderson, 1991).

Tutum ölçeeklerinin başlıca sorunları geçerlik konusunda ortaya çıkmaktadır. Geçerliğe yönelik bazı sorunlardan çok sık söz edilmektedir. Bunların en çok rastlanılanı “sosyal istenirlik” tir. Bir tutum ölçeğindeki maddelere sosyal istenirlik yönünde verilen yanıtlar, bireyin gerçek duygularıyla tutarsız olan tepkilerdir. Buna karşılık, tepkiler kişinin onay öngördüğüne veya istendik olduğuna inandığı tepkilerle tutarlıdır. İkinci ortak sorun “uygu” durumudur. Uygu durumunda, cevaplayıcılar cümlede ifade edilenler hakkında ikilem içinde veya belirsiz durumda kaldıklarında, bunlarla uyuşma eğilimi gösterirler. Bu sorunlara rağmen, ölçeklerin yapı geçerliğini görgül yolla test etmek için uygun denencelerin kullanılmasıyla tutum ölçeklerinin geçerliği arttırılabilir (Anderson, 1991).

2.10.3. Yabancı Dil Öğrenimi ve Tutum İlişkisi

Longman Uygulamalı Dilbilim sözlüğünde dil tutumları; “Farklı dillerin konuşucuları ya da dil topluluklarının birbirlerinin dillerine ya da kendi dillerine yönelik tutumları” olarak tanımlanmaktadır. Bir dile ilişkin olumlu ya da olumsuz ifadeler; dilsel zorluk ya da kolaylık, öğrenim kolaylığı ya da zorluğu, önem derecesi, seçkinlik, sosyal statü gibi izlenimler yansıtabilir. Bir dile yönelik tutum, insanların o dilin konuşucuları hakkında ne hissettiğini de gösterebilir (Richards ve diğerleri, 1992).

Yabancı dil öğrenme süreci içerisinde olan bireylerden yabancı dil eğitimi sürecinin sonunda hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini edinmeleri beklenmektedir. Öğrenme süreci içerisinde bireylerden aynı şekilde yabancı dil öğreniminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde belli bir düzeye ulaşmaları beklenmektedir (Aydın ve Zengin, 2008).

Yabancı dil öğrenme süreci sonucunda bireylerin istenen düzeye gelmesinin veya başarılı sayılmasını etkileyecek unsurlardan bir tanesi tutumdur. Yabancı dil öğrenim süreci içerisinde olan bireylerin tutumu dil öğrenme yeterliklerini etkileyebilir ve yabancı dil öğretim programlarının hedef kitleye başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir (Young, 1991). Dolayısıyla öğrencilerin hedef dilde yüksek başarı elde etmeleri için olumlu tutumlara sahip olmaları gerekir. Gardner (1985)’a göre bireyin tutumu söz konusu duruma ilişkin kendi inançları ve düşüncelerini kapsayan değerlendirmeleri içeren bir karşılık veriştir ve dil öğrenme süreci içerisinde hedef kitlenin motivasyon ve başarısını da etkiler.

Yabancı dil öğreniminde kişisel ve duyuşsal etmenler üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin dil öğrenim ortamına girerken beraberinde getirdikleri özellikler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, dil tutumları yabancı dil öğretiminde en etkili duyuşsal etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Krashen (1981) 'e göre, olumlu tutuma sahip dil edincileri ikinci dili kolaylıkla ve hızlı bir şekilde öğrenme eğilimindedir. Buna karşın, olumsuz tutumlar öğrenmeyi yavaşlatır. Tutum, duyuşsal bağıllığı belirler. Dil öğrenimini yarıda bırakan öğrenciler muhtemelen bu konuda edilgen katılımcıdır ve başarıları düşüktür. Tutum, sınıf içi katılımı etkiler. Olumlu öğrenme tutumuna sahip bireyler daha aktif öğrenenler olmakla birlikte derslerden yüksek puanlar alabilmektedir. Tutumlar, yabancı dil öğreniminde standart dil öğrenim sürecinde yer alan başarı düzeyindeki çeşitliliği açıklayan etmenler arasında görülmektedir. Öğrencilerin; dile, öğretmene, ebeveynlerine ve hedef dil konuşucularına olan tutumları oldukça farklılık göstermektedir. Her bir etmen öğrencinin hedef dili öğrenme güdüsünü kontrol etmektedir (Kazazoğlu,2011).

2.11. Kaygı ve Yabancı Dil Öğrenimi

Bu bölümde kaygı kavramı ile bilgi verilmesinin ardından kaygıların ölçülmesi ve kaygı ile yabancı dil ilişkisi hakkında konulara yer verilmiştir.

2.11.1. Kaygı Kavramı

Kaygı ile ilgili olarak birçok araştırma yapılmış ve günümüzde yapılmaya devam edilmektedir. Kavramsal olarak da birçok tanımına rastlanmaktadır.

Freud'e göre kaygı, tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygu olarak tanımlamıştır (Üldaş, 2005).

Bloom, hedefleri bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Kaygıyı daha çok ilgilendiren boyut ise bu duyuşsal boyuttur. Kaygı, stres yaratan durumlar üzerine ortaya çıkan ve durumların yaratmış olduğu üzüntü, ağlama ve gerginlik gibi hoş olmayan duyuşsal ve gözlenebilir reaksiyonlardır (Bloom,2012).

Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 1997).

Kişi kaygılandığı durumlarda, merkezî sinir sistemine uyarı gönderilir, kalp atışları üzerindeki yükselme ile birlikte ellerinin terlemesi gibi reaksiyonlar gerçekleşir. Kişinin kaygı düzeyinin yoğunluğu stres yaratan uyarıcının kişi tarafından nasıl algılandığına bağlıdır (Özgüven, 2012).

Diğer bir tanımla kaygı, bireyin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir (Taş, 2006).

Aydın ve Zengin'e (2008) göre kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durumdur.

Öğrenme kaygısı, bireylerin çevrelerindeki etkileşimleri ile birlikte bireylerin yaşamlarında ortaya çıkacak olan ve kalıcı izli davranış değişikliklerini engelleyerek bireylerin olumsuz tutum takınmasına sebep olan ve bireyde huzursuzluk, stres, endişe, korku, kalp çarpması, terleme v.b. durumlar oluşturan tüm reaksiyonlara verilen addır (Yıldırım,2015).

2.11.2. Kaygının Ölçülmesi

Eğitim süreci esnasında kaygı ile ilgili ölçülebilecek testler geliştirilmesi kaçınılmaz bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. Bununla ilgili olarak yapılmış olan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Taylor 1950'li yıllarda “Minnesot Çok Yönlü Kişilik Envanteri”nin kaygı ile ilgili bazı maddelerinden yararlanarak “Taylor Açık Kaygı Ölçeği”ni geliştirmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesi ile kaygının ölçülmesi konusu alan yazına yaklaşık 50 yıl önce girdiği söylenebilir. Öğrenme psikoloğu olan Taylor'un gözkapağının hareketlerini koşullandırma yolu ile incelerken yaptığı bir deney sırasında ortaya çıkan bireyin kaygısını ölçmek zorunluluğu ile bu ölçeği geliştirmiştir (Bindak, 2005).

1958 yılında Cattell ve Scheier tarafından kaygı kavramı ayrıntılı bir şekilde ele alınarak “Durumluluk Kaygı” ile “Sürekli Kaygı” başlıkları ile alan yazına aktarılmıştır (Cattell ve Scheier, 1958). Bu bağlamda kavramlara verilen tanımlar yolu ile Spielberger tarafından kaygının iki farklı durumunu ölçmek için Durumluluk ve Sürekli Kaygı Envanteri geliştirilmiştir. Bunlara ek olarak yine Spielberger tarafından “Sınav Kaygısı Envanteri” geliştirilmiştir (Spielberger,1972). Ölçek Öner tarafından 20 madde ile Türkçe'ye uyarlanarak “Kuruntu” ve “Duyuşsallık” olmak üzere iki boyutlu bir yapı halinde alan yazına kazandırılmıştır. (Öner,1990). Sarason (1980)' a göre sınav kaygısı, gerekli olan bir değerlendirme ortamı ya da sınav süreci esnasında bireylerin yaşamış olduğu fizyolojik,

davranışsal ve bilişsel boyutları olan ve hoş gitmeyen bir duygusal durum bozukluğu olarak tanımlanmıştır. Sınav kaygısı heyecan, endişe/kuruntu gibi temel öğelere dayanmaktadır.

2.11.3. Yabancı Dil Öğrenimi ve Kaygı

Yabancı dil öğrenim süreci ile kaygı arasındaki ilişkiye dair ortaya çıkarılmış olan ve çelişen bulgulara rağmen öğrencilerin yabancı dil sınıflarında kaygı yaşadıkları bir gerçektir. Horwitz ve arkadaşları katılımcılarının %38'inin yabancı dil derslerinde diğer derslere kıyasla daha fazla kaygı yaşadıklarını aktarmışlardır vey yabancı dil kaygısı ile ilgili teorik bağlamda bir çerçeve oluşturmaya çabalamışlardır. Bu araştırmacılar yabancı dil kaygısının genel iletişim kaygısından farklı olduğunu öne sürmüşlerdir. Onlara göre yabancı dil kaygısı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan ve sınıf içi dil öğrenmeyle ilişkili davranış, duygu ve öz-algılardan oluşmaktadır. Başka bir deyişle, yabancı dil kaygısı genel iletişim kaygısından sınıf içinde yaşanması yönüyle ayrılmaktadır. Genel iletişim kaygısı yaşayan birey temelde başkalarıyla iletişim kurmaktan çekinirken, yabancı dil kaygısı yaşayan birey genel iletişim kaygısına ek olarak henüz aşına olmadığı bir dilin oluşturduğu engelle de başa çıkmaya çalışmaktadır. Horwitz ve arkadaşları, yabancı dil öğrenmedeki temel kaygı kaynağının dinleme ve konuşma olduğunu belirtmiştir. Bireyin kaygısını en çok tetikleyen durum hazırlıksız konuşma durumudur. Dinlemede ise ses ve dil yapısındaki farklılıklar anlamaya engel oluşturarak kaygıyı besler. Horwitz ve arkadaşları yabancı dil kaygısı ile ilişkili üç tür performans kaygısı olduğunu belirtmişlerdir. Bunların birincisi olan “iletişim kaygısı”, korku ve kaygıdan kaynaklanan bir tür utangaçlık olarak tanımlanabilir. İletişim kaygısı yaşayan birey, grup içinde konuşma zorluğu (sözlü iletişim kaygısı), topluluğa hitap etme zorluğu (sahne korkusu) ya da sözlü bir iletiyi dinleme veya anlama zorluğu (alıcı kaygısı) yaşayabilir. İletişim kaygısının yabancı dil kaygısıyla ilişkisi açıktır. Anadilinde iletişim zorluğu yaşayan kişilerin yabancı dilde iletişim kurarken de zorlanması doğaldır. Horwitz ve bahsettiği ikinci performans kaygısı türü “sınav kaygısıdır”. Sınav kaygısı başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısıdır. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin temel sıkıntısı kendi performanslarını olduğundan yüksek görmeleri nedeniyle kendi beklentilerini karşılayamayıp hayal kırıklığı yaşamalarıdır. Hedefleri gerçekçi olmadığı için başarısızlık yaşarlar. Sınav kaygısı da yabancı dil kaygısını açık bir şekilde etkilemektedir. Genellikle yabancı dil sınıflarında çok sayıda sınav yapılır ve öğrencilerin

hata yapma ihtimalleri yüksektir. Bu da sınav kaygısı oluşma ihtimalini artırır. Dahası, yabancı dil derslerinde sıklıkla kullanılan sözlü sınavlar hem iletişim kaygısı hem de sınav kaygısı oluşturabilir. Horwitz ve arkadaşları üçüncü tür performans kaygısını “olumsuz değerlendirilme korkusu” olarak nitelemişlerdir. Olumsuz değerlendirilme korkusu, başkalarının değerlendirmeleriyle ilgili kaygı, değerlendirme durumlarıyla ilgili korku ve başkalarının değerlendirmelerinin olumsuz olması beklentisi şeklinde kendini gösterir. Sınav kaygısına benzer ama sınav kaygısından farkı sınav dışı durumlarda da hissedilmesidir. Horwitz ve arkadaşlarına göre, yetişkinler genellikle kendilerini zeki ve farklı sosyo-kültürel standartlara karşı hassas ve uyum sağlayabilen bireyler olarak görürler. Bu varsayımlar kişiler anadillerini konuşurken nadiren sarsılır, çünkü genellikle anadilde kendini ifade etmek ve anlaşılma zor değildir. Ancak, yabancı dil öğrenirken bu durum farklı bir hal alır. Onlara göre “Bireysel iletişim çabaları belirsiz ve hala bilinmeyen dilsel ve sosyokültürel standartlara göre değerlendireceği için, ikinci dilde iletişim risk alma içerir ve doğası gereği sorunludur” (Horwitz ve diğerlerinden aktaran Kılıç, 2017).

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili literatür taramasının ardından araştırma konusuna ilişkin yapılan benzer araştırmalar “Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar” olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur.

2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Demiralay ve Karataş (2014) , “Evde Ders Okulda Ödev” isimli çalışmasında Evde Ders Okulda Ödev modelinin harmanlanmış öğrenme ortamları çerçevesindeki yeri açısından tartışarak modelin gelişim fikri ve öğrenme ortamlarında sağladığı dönüşümlerle ilgili incelemelerde bulunmuştur. Söz konusu çalışmanın bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara farklı bakış açıları sunacağı ve Türkçe literatüre katkı sağlayacağı amacıyla bu çalışmayı sürdürmüştür. Sonuç olarak Evde ders Okulda Ödev (EDOÖ) Modelinin harmanlanmış öğrenme ortamlarından farkının uygulanışında öğretmene yardımcı birine ihtiyaç duyulmaması olduğunu vurgulamıştır. Buna göre EDOÖ Modelinin Türk eğitim sisteminin mevcut yapılanması düşünüldüğünde yapıyla uyumlu, kuruma ek maliyet getirmeden kullanılabilirliğinin diğer modellerden daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Boyras (2014) 'ın yapmış olduğu “İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada Boyraz'ın “Flipped Classroom” kavramı için kullanmış olduğu “Tersine Eğitim Yöntemi”nin İngilizce öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi'nde Zorunlu Mesleki Yabancı Dil programına kayıtlı iki ayrı grupta yapılmıştır. Araştırmada Ön test Son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. İki grup birer kez deney ve kontrol grubu olarak araştırmada yer almıştır. Ön test ve Son test ölçme aracı geliştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek üzere çeşitli anlamlılık testleri kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bu yeni yöntemle ilgili görüşlerini toplamak üzere odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen görüşme verileri betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İki farklı uygulamada tersine eğitim yöntemi uygulanan deney grubunun akademik başarısı geleneksel eğitim uygulanan kontrol grubundan yüksek çıkmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaların ardından yapılan odak grup görüşmelerinde elde edilen öğrenci görüşlerine göre olumlu görüşlerin ortalaması %73.77, olumsuz görüşlerin ortalaması ise %17.39 olarak belirlenmiştir.

Temizyürek ve Ünlü (2015), “ Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: Flipped Classroom” adlı çalışmalarında “Flipped Classroom” kavramı ve uygulamalarıyla ilgili bilgi vermiş ve yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğiyle ilgili bir alan taraması gerçekleştirmişlerdir. Bu nedenle, yurt içinde ve yurt dışında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelemişler ve uygulamaların etkinlikleri gözden geçirilerek dil sınıflarında bu uygulamanın kullanılmasının yararları ortaya koymuşlardır. Batı dünyası eğitimde öğrencinin daha etkin bir hale gelmesini teknoloji kullanımını artırarak ve öğrenenleri araştıran sorgulayan, yaparak yaşayarak öğrenen ve öğrendiği bilgileri içselleştirebilen ve uygulayabilen bireyler haline getirebilmek için okullarda çeşitli çalışmalar gerçekleştirdiğini belirtmiş, Türk eğitim sisteminde ise son yıllarda geçmişin “Davranışçı” (behaviorist) geleneksel eğitim uygulamaları bırakıldığını ve yavaş yavaş çağı yakalayarak bütün branşlarda “Yapılandırmacı” (constructivist) eğitim ve öğretim yöntemlerini kullanılmaya ve teknolojik uygulamalar eğitime daha çok dâhil edilmeye başlandığını öne sürmüşlerdir. Diğer branşlar gibi dil öğretiminde de geleneksel eğitimin yerine “flipped classroom” anlayışına paralel bir şekilde geleneksel ders anlatım kısmının sınıf dışı ortamlarda teknoloji desteğiyle tamamlanıp sınıf içi zamanını öğrencinin daha

etkin bir şekilde değerlendirmesinin uluslararası sınavlar ölçütleri doğrultusunda öğrenci başarısını artıracakı sonucuna ulaşmışlardır.

Kara (2015), Ters-yüz Sınıf (Flipped Classroom) isimli çalışmasında bu modeli uygulamak isteyen öğretmenlere neler yapacaklarıyla ilgili bir yol haritası göstermiştir. Video derslerinin nasıl hazırlanacakı, ders saatlerinin nasıl değerlendirileceği, modelin avantajları ve dezavantajları ile ilgili bilgiler vermiştir. Sonuç olarak gelişen teknolojiyle birlikte eğitim uygulamalarının da değiştığını, ters yüz sınıf modelinin nispeten karşılaşılabilecek teknik zorluklar göz ardı edilirse uygulama kolaylığı açısından gelecekte de çok yaygınlaşacağını belirtmiştir.

Sarıtaş ve Yıldız (2015), “Eğitimde Oyunlaştırma (Gamification) ve Ters yüz sınıf (Flipped Classroom)” isimli çalışmalarında flipped yaklaşım ve oyunlaştırma gibi yenilikçi öğrenme yaklaşımları ve uygulamalarının her geçen gün dünya eğitim literatüründe yerini almakta olduğunu belirtmişlerdir. Henüz çok yeni olan bu uygulamaların eğitim öğretim süreci içerisindeki etkilerine dair ampirik araştırmalar sayısı yetersiz olmasına rağmen birçok araştırma sonucu bu öğrenme modellerinin 21.yy. öğrencilerinin ihtiyaç ve isteklerine cevap verebildiğini; ve mevcut pedagojik problemlere yenilikçi çözümler sunabildiğini vurgulamışlardır.

Doğan (2015), “Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters yüz Edilmiş Öğrenme Modeline İlişkin Öğrenen Görüşleri” isimli çalışmasında eylem araştırması desenini kullanmıştır. Çalışmada zorunlu ve örgün bir lisans derisinin sosyal medya ile desteklenmesine ilişkin deneyimleri ile söz konusu dersin ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile yürütülmesine ilişkin öğrenci görüşlerini almıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışma kapsamında alınan öğrenen görüşlerinin, ters yüz edilmiş öğrenme modeli çerçevesinde bir derse yönelik iletişim ve öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği konusunda ders yürütücülerine, araştırmacılara ve kurumlara yol gösterici nitelikte olabileceğini amaçlamıştır. Çalışma sonucunda henüz yeni bir öğrenme modeli olan ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenenler tarafından benimsenmesi için pilot uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, kültürel farklılıklar ve bireysel öğrenme tercihleri de göz önünde bulundurularak, öğrenenlerin bu yeni öğrenme sürecine uyumu sağlanmalıdır.

Sırakaya (2016), “Ters yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi” isimli doktora tezinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini incelemeyi ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında iki farklı şubede öğrenim gören, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersini alan toplam 66 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda ters yüz sınıf modeli uygulanmış, kontrol grubunda ise klasik harmanlanmış öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Uygulama kapsamında öğrenme ortamı olarak araştırmacı tarafından tasarlanan çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği ve motivasyon ölçeği kullanılmıştır. On altı hafta süren uygulama süreci sonrasında, genel akademik başarı açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerin genel akademik başarı düzeyinden daha yüksek çıkmıştır. Genel akademik başarı puanının elde edilmesinde kullanılan haftalık sınav puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık çıkmazken, başarı testi ve üst düzey öğrenmeye yönelik etkinliklerde deney grubu lehine bir farklılık çıkmıştır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu hem toplam puanında hem de öz-yönetim, öğrenme istekliliği, özkontrol becerileri alt faktörlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Motivasyon puanı açısından ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun motivasyon düzeyi kontrol grubunun motivasyon düzeyinden daha yüksektir. Motivasyon alt faktörleri açısından ise içsel hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı faktörlerinde deney grubu lehine bir farklılık varken dışsal hedef düzenleme, öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik, sınav kaygısı faktörlerinde anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Uygulamadan 5 hafta sonra yapılan kalıcılık testinden alınan puanlar karşılaştırıldığında ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanından daha yüksek çıkmış ve deney grubundaki öğrencilerin genelinin ters yüz sınıf modeline yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Kıyıcı (2016), “Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişilerine, Üstbiliş Farkındalıklarına ve Epistemolojik İnançlarına Etkisi” isimli çalışmalarında Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi dersinde kullanılan ters yüz edilmiş sınıf modelinin Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, akademik başarıları, üstbiliş farkındalıkları, epistemolojik inançları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada yarı deneme modellerinden “Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır. Toplam 66 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. “Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi Dersi Başarı Testi”, “Üstbiliş Farkındalık Envanteri” ve “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılarak sürdürülen ve 8 hafta süren deneysel işlem sonucunda Ters yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Bilim Doğası ve Bilim Tarihi dersinde öğretmen adaylarının erişilerini ve üstbiliş farkındalıklarını arttırdığı ancak, epistemolojik inançlara anlamlı etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldız, Kıyıcı ve Altınbaş (2016), “Ters yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişileri ve Görüşleri Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında kimya öğretiminde kullanılan ters yüz sınıflar modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem kullanılarak yapılan araştırmada toplam 39 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına işlem öncesi ön test ve işlemler sonrasında da son test olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, genel kimya başarı testi ayrıca ters yüz sınıf etkinliklerine ilişkin sürecin daha iyi açıklanması amacıyla öğretmen adaylarına dört maddelik bir görüş formu uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunda Genel Kimya-1 dersinin öğretiminde kullanılan ters yüz sınıflar modelinin öğretmen adaylarının erişileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adayları Ters yüz sınıf modeli uygulamalarına ilişkin yüksek oranla olumlu görüş belirttikleri ve modeli etkili buldukları ortaya çıkarılmıştır.

Kocabatmaz (2016), “Ters yüz Sınıf Modeline İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri” isimli çalışmasında ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 7 hafta süresince İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 21 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ters yüz sınıf modelini oldukça olumlu değerlendirdikleri analizler sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adayları ters yüz sınıf modelini öğrenme kalıcılığını artıran, kaynaklara ve materyallere ulaşım fırsatı sunan, sınırsız tekrar fırsatı veren, uygulama etkinlikleri ile öğrenmenin pekişmesini sağlayan, öğrenme eksikliklerini gideren, öğrenci-öğretim elemanı iletişimini artıran ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir model olduğunu ifade

etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ters yüz sınıf modelinin birçok olumlu özelliğinin yanı sıra belirtmek istedikleri olumsuz özellikleri ise videoların dersten önce izlenme gerekliliğinin çok zaman alması ve internet erişiminde yaşanan sorunlar olarak araştırma sonuçlarına yansımıştır.

Akgün ve Atıcı (2016), “Ters-düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi” adlı araştırmalarında modelin öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisini incelemiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarılarına yönelik Son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri; ters yüz sınıf uygulamasıyla başarılarının arttığını, öğrendiklerini daha iyi hatırladıklarını, derse daha aktif katıldıklarını, videoları dersten önce izleyerek sınıfta farklı etkinlikler yapmanın geleneksel yöntemde işlenen ve konu anlatımından ibaret olan ders ortamına göre daha motive edici bulduklarını ifade etmiştir.

Çakır ve Yaman (2017), “Fen Bilimleri Dersinde Ters yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Fen Başarıları ve Zihinsel Risk Alma Becerilerine Etkisi” isimli çalışmalarında ortaokul yedinci sınıflarda fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamalarının öğrencilerin fen başarıları ve zihinsel risk alma düzeylerine ne düzeyde etki ettiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda hedef ünitelere yönelik olarak hazırlanan eğitim ortamlarında yarı-deneysel desenle işlemler yürütülmüştür. Toplam 53 öğrencinin katıldığı çalışmada deney grubuna ters yüz sınıf sistemi uygulanırken kontrol grubuna mevcut öğretim programına göre eğitim verilmiştir. Ters yüz sınıf modeli uygulaması için öğrencilerin yararlanacakları eğitim ortamı çalışma öncesinde hazırlanmış ve farklı bir grupta test edilmiştir. Beş hafta boyunca uygulanan deneysel işlemde öğrencilere ön test ve son test olarak akademik başarı testi ile zihinsel risk alma ölçeği uygulanmıştır. Analizler Ön test ve son testlerle elde edilen veriler arasındaki fark puanlarına göre yapılmıştır. Parametrik analizlerle çözümlenen araştırma verileri, ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin zihinsel risk alma becerilerinin ise deney ve kontrol gruplarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın etki büyüklüğü değerlerine göre ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarılarını artırmada etkili olduğu görülürken zihinsel risk alma becerisini geliştirmede aynı etki düzeyine sahip olmadığı saptanmıştır.

Urfa ve Durak (2017), “ Implementation of the Flipped Classroom in the Scientific Ethics Course” isimli araştırmasında öğrencilerin Ters yüz sınıf modeli uygulaması ile ilgili olarak öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bilgisayar eğitimi ve öğretim teknolojileri

dersinde 11 haftalık bir sürecin sonucunda 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde çalışma grupları öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin ters yüz sınıf modeli sayesinde işbirliği içerisinde çalışarak gerçekleştirdikleri öğrenme süreci hakkında olumlu görüşler belirttikleri ortaya çıkarılmıştır. Modelin motivasyonlarını artırdığını, daha fazla kullanılması gerektiği ve öğrencilerin gelecekteki profesyonel yaşamlarında da ters yüz sınıflar modelini kullanacaklarını belirttikleri ortaya çıkarılmıştır.

Şanal (2017), “Yabancı Dil Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme” isimli makalesinde yabancı dilin öğretilmesi ve öğrenilmesinin tarih boyunca çok değiştiğini, 1950’li yıllarda gramer öğretiminin popüler olduğunuz ve sınıfta öğrencilere yeteri kadar önem verilmediğini, duygu ve düşüncelerinin dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, eğitim alanında birçok değişikliklerin olduğunu ve son yıllarda, teknolojinin kullanımında gelişme kaydedildiğini ve sonuç olarak "Ters Yüz Öğrenme" adı verilen yeni bir modelin çok popüler olduğunu belirtmiştir. Ters yüz sınıflar modelinin öğretim türlerinde değişiklik gerektiren bir yöntem türü olduğunu makalesine yansıtmıştır. Geleneksel bir dil sınıfında, öğrencilerin aktif olmadığı sadece sınıfta oturup sessizce ve pasif olarak dinlediklerini fakat yeni yöntemlerin ortaya çıkışı ile birlikte öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol aldıklarını belirtmiştir.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Johnson ve Renner (2012), “Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student And Teacher Perceptions, Questions And Student Achievement” isimli çalışmalarında Bilgisayar uygulamalarına yönelik çalışma geleneksel ve flipped yaklaşım modelleri uygulamışlardır. Uygulmanın yararları, eksiklikleri ve akademik sonuçlarını araştırmayı amaçlayan bu çalışmada sınıfta yöneltilen öğrenci ve öğretmen soruları aracılığı ile öğrenci ve öğretmenlerin derslere yönelik algıları da ortaya çıkarılmıştır. Bilgisayar uygulamalarının yapılmış olduğu flipped classroom uygulanan sınıfta öğrenciler düşük seviye geleneksel metod aktivitelerinden işbirlikçi öğrenme modeline doğru bir ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Ayrıca ters yüz sınıf modeli uygulamasının yapılmış olduğu sınıfta öğrenci soruları artık sadece öğretmene değil sınıf akranlarına da yöneltilmeye başlanmış ve tartışmalı bir grup ortamı yaratılmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta ise sorular sürekli olarak öğretmene yöneltilmeye devam etmiştir.

Strayer (2012), “How Learning in an Inverted Classroom In Fluencies Cooperation, Innovation and Task Orientation” isimli çalışmasında üniversite öğrencileri üzerinde deneysel uygulama

yapmayı amaçlamıştır. İstatistik dersi üzerinde yaptığı çalışmada işbirliği, yenilik ve görev yönlendirme değişkenleri üzerine çalışmasını sürdüren Strayer, çalışmanın sonucunda Ters yüz sınıf modeli uygulaması ile öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre işbirliğine ve yeniliğe daha açık olduğu, görev yönlendirme açısından ise benzer özellikler taşıdıklarını ortaya çıkarmıştır.

Tune, Sturek ve Basile (2013), “Flipped Classroom Model Improves Graduate Student Performance in Cardiovascular, Respiratory, and Renal Physiology” isimli çalışmalarında geleneksel ders anlatım odaklı bir kardiyovasküler, solunum ve böbrek Fizyolojisi öğretim programı ile ters yüz sınıf modeli uygulaması yapılan bir kardiyovasküler, solunum ve böbrek Fizyolojisi öğretim programı grupları arasında karşılaştırma yaparak hangi yöntemin daha etkili olduğu konusunda bir sonuca ulaşmayı amaçlamışlardır. Her iki dersteki öğrenciler aynı ders notları ve aynı kayıtlı derslerden yararlanmışlardır. Ters yüz sınıf modeli uygulamasına tabi tutulan öğrenciler kayıtlı videoları ders öncesinde izlemişlerdir ve her ders sonunda yaptıkları ve final notunun %25 ini etkileyen bir quiz ya da görev ile sınıfa gelmişlerdir. Geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfta derlere katılım serbesttir ve quiz uygulaması yoktur. Her iki sınıfa da aynı çoktan seçmeli sorular uygulanmıştır ve sonuç olarak ters yüz sınıf modeli uygulamasına tabi tutulan öğrenciler önemli bir derece ile başarı sağlamışlardır.

Enfield (2013) , “Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN” isimli çalışmasında bazı araştırmacıların flipped uygulaması sonrası olumsuz sonuçlar bildirmesine rağmen büyük çoğunluğun bu konuda olumlu sonuçlar elde ettiğini belirtmiştir. Bu araştırmaya ait uygulama California State University Northridge (CSUN) üniversitesinde iki ayrı sınıfla yürütülmüştür. Uygulamaya tabi tutulan deney grubu öğrencileri kavramaya ilişkin bir ön çalışmanın yapılmasının etkili olduğunu, öğrencilerin içerikle ilgili bilgi sahibi olduklarını ve bağımsız olarak öğrenebilme becerilerini arttırdıklarını belirtmişlerdir.

Mason, Shuman ve Cook (2013), “Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper Division Engineering Course” isimli çalışmasında ders sürecini sınıf dışında izlenen video konferansları içeriğine çevirmiş, aktif ve problem temelli öğrenme gibi öğrenci merkezli etkinlikler için sınıf zamanını serbest bırakabilen Ters yüz sınıf modelini kullanarak bu yöntemin etkililiğini test etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma ters çevrilmiş bir sınıfın geleneksel bir sınıfa etkisini üç alanda karşılaştırmıştır: 1) içerik kapsamı; 2) geleneksel sınavlar ve sınav problemlerinde öğrenci performansı; 3) ters sınıf formatının öğrenci gözlemleri ve algısı. Tersine çevrilmiş bir sınıfı geleneksel bir ders tarzı formatıyla

karşılaştıran kontrol grubu kullanılarak yapılan çalışmada sonuçlar şunu göstermiştir: 1) tersine çevrilmiş sınıf, eğitmenin daha fazla materyali kapsamına izin vermiştir; 2) ters sınıfta yer alan öğrenciler, karşılaştırılabilir sınav ve sınav soruları ile açık uçlu tasarım problemleri üzerinde ya da daha iyi bir performans sergilemişlerdir; ve 3) öğrenciler başlangıçta yeni formatla mücadele ederken, hızlı bir şekilde yeni modele adapte olarak tersine çevrilmiş sınıf formatını tatmin edici ve etkili bulmuşlardır.

Thompson ve Mombourquette (2014), “Evaluation of a Flipped Classroom in an Undergraduate Business Course” isimli çalışmasında Ticaret sınıflarına Ters yüz sınıfuygulamasını yapmıştır. 3 bölüme ait ders öğretimine girmiş olan Thompson Ters yüz sınıfuygulamasını girmiş olduğu bölümlerden sadece bir sınıfa uygulamıştır. Derslerinin diğer iki bölümünde geleneksel metoddan faydalanmıştır. 3 derse ait nicel sonuçlarının karşılaştırılmasına göre hepsinin akademik çıktıları birbirine benzer bir şekilde sonuçlanmıştır. Bu bulgular Ters yüz sınıfuygulamasının ne derece etkili olduğu ya da uygulamayı tam olarak yerine getirebilmek için neler yapılabileceği sorusunu ortaya çıkarmıştır.

Jensen, Kummer ve Godoy (2015), “Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning” adlı çalışmasında Ters yüz sınıfuygulamasının şu andaki örneklerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Yarı deneysel desen kullanılan bu çalışmadaki amaç denk olarak belirlenmiş iki sınıfın nitel ve kontrol verilerini ortaya çıkarmaktır. 5E modeli kullanılarak karşılaştırma yapılan iki grupta da düşük seviye öğrenmelerin de derin kavramsal öğrenmelerin de aynı şartlar altında eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf kullanılan sınıf ile kullanılmayan sınıf arasında yapılandırıcı yaklaşım, aktif öğrenme yaklaşımlarından yararlandığı takdirde yapılan karşılaştırmaların büyük farklılıklar göstermediği görülmüştür.

Hung (2015), “Flipping The Classroom For English Language Learners To Foster Active Learning” isimli çalışmasında Ters yüz sınıfuygulanmasının İngilizce sınıfı öğrencilerinin akademik performanslarının, Kaygılarının ve katılım derecelerine olan olumlu etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yarı deneysel bir desenle 3 farklı formatta bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak tam olarak Ters yüz sınıf uygulanan ve yarı yapılandırılmış olarak Ters yüz sınıf uygulanan sınıfların hiç uygulanmayan sınıfa nazaran daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Başarılı bulunan her iki sınıfta da öğrencilere daha iyi öğrenme çıktıları sağlamış, öğrenme tutumlarını olumlu yönde geliştirmelerine yardımcı olmuş ve öğrenmeye ilişkin daha çok çaba sarfettiklerini ortaya koymuştur.

Lucke, Dunn ve Christie (2016), “Activating Learning in Engineering Education Using ICT and the Concept of Flipping The Classroom” isimli çalışmalarında Akışkanlar Mekaniği dersinde Ters yüz sınıf uygulamasının 3. Sınıfta okuyan 44 mühendislik öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin derse katılımı, motivasyonu ve kavrayış düzeyine olan etkisini geliştirmek üzerine bulgulara ulaşmayı amaçlanmıştır. Bu derste öğrenci yanıt sisteminin (Top Hat) başlatılması denenmiştir. Sonuçta öğrenci yanıt sistemlerinin (SRS'ler) tam olarak gerçekleştirilebileceği potansiyel faydalar için, öğrenci katılımı ve dersin aktif öğrenme bileşenleri için daha fazla zaman ayrılması gerektiği anlaşılmıştır. SRS'lere ve diğer sınıf etkinliklerine tam olarak katılmak için yeterli zaman sağlamak için geleneksel dersler gözden geçirilmiş ve sınıf formatı değiştirilmiştir. Bu çalışma, SRS'lerin kullanımına odaklanan ilk örnek olay sonuçlarını sunmaktadır. Genel olarak, ters yüz sınıflar ve SRS öğretim formatı, önceki katılımlara kıyasla öğrenci katılımı, motivasyon, aktif öğrenme ve katılım düzeyinde önemli bir artış göstermiştir. Bununla birlikte, artan katılım düzeyleri, öğrencilerin bireysel notlarındaki büyük artışlara yansımamıştır.

Johnston (2017), “Implementing a Flipped Classroom Approach in a University Numerical Methods Mathematics Course” isimli makalesinde üniversite öğrencilerinin matematik dersine olan tutum ve algılarındaki etkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmada, sayısal yöntemlerle ilgili bir lisans matematik dersinde “Ters Yüz Sınıflar Modeli” uygulanmıştır. Ders içeriği, eğitmen tarafından hazırlanan videoların tümünde değiştirilmiştir ve 2014 ve 2015 yıllarında öğrencilere uygulanmıştır. Vaka çalışması olarak uygulanan araştırma, 2014 eğitim sürecindeki öğrencilerin tutumlarını genel olarak ele alma ve aynı zamanda videoların kullanımı ile gerçekleştirilmiştir. Ters yüz sınıflar modeline ve video kullanımına yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği ve dersten zevk aldıkları belirlenmiştir.

Anwar ve Paratama (2016) ‘nın “Flipped Classroom in Teaching Speaking To Young Learners” isimli çalışmalarında birçok öğrencinin, özellikle de genç olarak tanımlanmış olduğu ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin hala çok pasif ve konuşma becerisi bağlamında sınıf aktivitelerine katılımında sadece minimal bir rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak böyle bir katılımın, özellikle konuşma becerisi üzerinde başarılı bir dil öğrenimine engel teşkil edeceğini belirtmişlerdir. Öğretim sürecini konuşma becerisi alanında geliştirmek için, en iyi şekilde ve daha etkin hale getirilmesi konusunda öneriler getirmişlerdir. Konuşma becerilerini geliştirmek için yeni bir yaklaşımın gerekli olduğunu ve gençlerin konuşma becerisi öğretimi için alternatif bir yaklaşım olarak ters yüz sınıf modelini önermişlerdir. Ters yüz sınıflar, bir öğretim stratejisidir ve tersine çevrilmiş bir

karma öğrenim türüdür şeklinde görüşlerini de bildirmiş olup eğitim içeriğinin genellikle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesinin konuşma becerisi ile ilgili büyük fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Anwar ve Paratama bu makalelerinde, genel bakış açılarını ve ters yüz sınıf modeli kullanım tekniklerini açıklamayı amaçlamışlardır. Bir öğretmenin, genç öğrencilere konuşma becerilerini öğretebileceği sınıf şeklinin ters yüz sınıflar olduğuna inanmışlardır. Çünkü onlara göre bu model sayesinde hem öğrencinin motivasyonu yükseltilecek hem de konuşma becerisi aktivitelerine katılımları sağlanmış olacaktır.

Li ve Suwantep (2017), “Integration of Flipped Classroom Model for EFL Speaking” isimli çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında İngilizce konuşma becerilerinin kazandırılması hususunda ters yüz sınıf modelinin etkilerini incelemiştir. Tayland'da bir üniversitede birinci sınıfta öğrenim gören iki grup ile yarı deneysel çalışma yapılmıştır. 12 haftalık deney süresince, 46 kişilik deney grubuna çevrimiçi video dersleri aracılığıyla dilbilgisel ve kelime bilgisi üzerine ters yüz sınıf modeli uygulaması yapılmıştır. Ayrıca çevrimiçi öğrenilen bilgiye dayalı konuşma becerilerini geliştirmeleri için biçimsel drama kullanılarak öğrencilerin kalan zamanları sınıf içerisinde harcanmıştır. 48 kişiden oluşan kontrol grubuna ise yüz yüze öğretim aracılığı ile geleneksel metod uygulanmıştır ve ders kitabındaki konuşma etkinlikleri kullanılarak soru-cevap çalışmaları yapmaları istenmiştir. Verilerin toplanması için konuşma becerisine yönelik ön testleri ve son testler, öğrenci anketleri ve öğrenci görüşmeleri yapılmıştır. Analiz sonuçları, deney grubunun konuşma becerilerinin kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Öğrenciler, ters yüz sınıf uygulamaları ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olan biçimsel drama uygulamaları için destekleyici görüşlerini dile getirmişlerdir.

Quyen ve Loi (2018)'in yapmış oldukları “Flipped model for improving students' English speaking performance” isimli bir araştırmada ters yüz sınıfların öğretmenlerin öğrencilerin ders sürelerini en üst düzeye çıkarmaları için yaratıcı bir yol olduğunu belirtmişlerdir. İçerik konularının öğretiminde motive edici bir öğretim yöntemi olarak belirtmişlerdir. Çalışma ön test ve son test konuşma becerileri üzerine olmak üzere yarı deneysel tasarım kullanılarak yürütülmüştür. Bunlara ek olarak bir anket ve etkileri incelemek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak öğrencilerin yabancı dil sınıflarında Ters yüz sınıf modeli kullanılarak uygulama sonucunda öğrencilerin konuşma performansı ölçülmüştür. Çalışmada ek olarak öğrencilerin modele yönelik tutumları da araştırılmıştır.

Araştırma analizleri soucunda öğrencilerin ters yüz sınıf modeli sayesinde konuşma becerilerinde gelişme sağladıkları ve model hakkında olumlu bir algı oluşturdukları kanıtlanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarına uygulanan İngilizce akademik başarı testi yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği ve İngilizce dersi tutum ölçeği, verilerin toplanması ve araştırma süreci ile verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma temelde deneysel modele dayalı olarak gerçekleştirilmiş ancak veri elde etmede nicel ve nitel veri toplama analiz teknikleri kullanılmıştır. Deneme modellerinden Ön test Son test kontrol gruplu model aracılığıyla sonuçlara ulaşılması tasarlanmıştır. Bu anlamda araştırma karma yöntemle dayalı olarak yapılmıştır. Karma yöntem yolu ile ulaşılması hedeflenen amaçlar doğrultusunda nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Cresswell,2008). Bu araştırma sürecinde de kullanılan karma yöntem yolu ile deney grubundaki öğrencilerin uygulanan yaklaşıma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için nitel veri toplama tekniklerinden de eşzamanlı olarak yararlanılarak nicel tekniklere göre derinlemesine bilgi elde edilmiştir.

Araştırmada karma yöntem tasarımlarından “Eşzamanlı Dönüşümsel Tasarım” kullanılmıştır. Eşzamanlı dönüşümsel tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp, analiz edilir. Veri türlerinden nitel veya nicel öncelik olana verilmekle birlikte bazı durumlarda her iki veri türüne de aynı şekilde eşit önem verilebilir. Bu tasarımda, veri analizi ayrı ayrı yapılır, birleştirme genelde veri yorumlama aşamasında ya da veri dönüştürülmüşse veri analizi esnasında meydana gelir. Geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu

daha iyi anlamayı sağlama bakımından araştırmalara fayda sağlamaktadır (Cresswell,2003).

Araştırmada, öğrencilerin deneysel uygulamaya başlamadan önceki akademik başarıları, kaygıları ve tutumları ön test uygulaması ile belirlenmiş, bunun ardından deney grubunda araştırmacı tarafından ters yüz sınıf modeli uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından resmi olarak yayınlanan ders kitabı işlenmiştir. 10 haftalık deneysel uygulamadan sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonundaki akademik başarı düzeyleri, kaygıları ve tutumları son test kullanılarak belirlenmiştir. Karma yöntem doğrultusunda sürdürülen araştırmada akademik başarı, kaygı ve tutumlarını belirlemek için uygulanan ön test ve son testlerin analizleri araştırmanın nicel boyutunu oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerinin araştırmanın nicel boyutunu oluşturan kısmında ek olarak belirtmek istedikleri duygu ve düşüncelerini derinlemesine öğrenebilmek amacıyla gönüllü olan öğrenciler ile görüşmeler yapılmış, öğrenci görüşmeleri ise araştırmacı tarafından uygulama esnasında kullandığı gözlem ve değerlendirme formları ve öğrenciler tarafından etkinlik bitimlerinde doldurulan yansıtıcı günlük formlarıyla araştırmanın nitel boyutu desteklenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma “Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması” kullanılarak 5. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 5. Sınıfların seçilme nedeni sınıfların ilkokuldan aynı gruba ortaokula geçişleri sağlandığı için tüm sınıflar ile ilgili sosyal, sosyoekonomik ve akademik bilgileri ile ilgili sınıf öğretmenlerinden en doğru bilgiye ulaşılabileceği içindir. Bu sayede denk sınıfların okul idaresi tarafından araştırmacıya verilmesi eğitim-öğretim yılı başında daha kolay olacağı ve eğitimde aksamaya yol açılmayacağı kanısına varılmıştır.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir Ortaokulda eğitim görmekte olan 5. Sınıf seviyesinde bulunan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bir önceki okuldaki başarı düzeyleri konusundaki denkliklerinin bilgisi sınıf öğretmenleri tarafından verilmiştir. Deney grubunun velileri ile görüşülmüş on line eğitim için gerekli materyal sağlanması açısından bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Buna ek olarak 2. Dönem uygulama başlatılmadan önce sınıfların

birbirine denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce akademik başarı testi, kaygı ve tutum ölçekleri ön test olarak tüm öğrencilere uygulanmıştır.

3.2.1.1. Deneysel İşlem Öncesi Çalışma Gruplarının Normallik Dağılımı

Araştırmalarda elde edilen verilerin analizi için kullanılacak istatistik işleme karar verebilmek için grupların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek gerekmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda analiz için parametrik testler, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Taşpınar, 2017). Bu bağlamda mevcut araştırmada grupların homojen olup olmadığını belirlemek için kullanılacak olan analiz yöntemini belirlemek amacı ile elde edilen ön test verilerinin normallik dağılımı kontrol edilmiştir. Bu sonuca ulaşmak için deneysel işlem öncesi grupların normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacı ile katılımcıların ön test puanları normallik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma grupları kabul edilen uygulamalara göre n=50' nin altında olduğu zaman Shapiro-Wilk testi kullanılması önerilmektedir (Taşpınar, 2017). Homojenlik testi için ön test sonuçlarına ulaşmak amacı ile Shapiro Wilk testi sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 3.1 gruplara ait araştırma verilerinin ön test normallik dağılımı analizlerinin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3.1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanlarının Normallik Dağılımı Sonuçları

Ön testler	Group	Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P	İstatistik	sd	P
Okuma_Ontest	Deney Grubu C	,127	30	,200*	,952	30	,195
	Kontrol Grubu M	,142	30	,124	,945	30	,127
Dinleme_Ontest	Deney Grubu C	,148	30	,092	,956	30	,242
	Kontrol Grubu M	,207	30	,002	,873	30	,002
Konuşma_Ontest	Deney Grubu C	,279	30	,000	,840	30	,000
	Kontrol Grubu M	,269	30	,000	,815	30	,000
Kaygi_Ontest	Deney Grubu C	,162	30	,043	,839	30	,000
	Kontrol Grubu M	,209	30	,002	,823	30	,000
Tutum_Ontest	Deney Grubu C	,130	30	,200*	,946	30	,129
	Kontrol Grubu M	,145	30	,108	,957	30	,263

Tablo 3.1'e göre İngilizce başarı testi kapsamına giren okuma becerilerini ve İngilizceye yönelik tutumlarını ölçen ön test sonuçları deney grubu ve kontrol grubunun Shapiro Wilks anlamlılık düzeyleri $p=0,05$ düzeyine göre yüksektir. Bu durumda okuma becerileri ve tutum puanları ölçümleri normal dağılım göstermektedir. Katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerini ölçen ön test puanı dağılımları ile İngilizce öğrenme kaygısı ölçen ön test puan dağılımları anlamlılık düzeyleri $p=0,05$ düzeyine göre düşük olduğu için test puanı ölçümlerinin normal dağılım göstermediği ortaya çıkarılmıştır.

3.2.1.2. Deneysel İşlem Öncesi Çalışma Gruplarının Denkliği

Deneysel işleme başlamadan önce alınan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce akademik başarısı, İngilizce öğrenme kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının birbirine eşit olup olmadığı test edilmiştir. Bu test yapılırken deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ölçümler için “*Bağımsız Gruplar (Independent Sample) T-Test*” en uygun analiz yöntemi olarak belirlenmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağılım göstermediği ölçümler için “*Mann Whitney U testi*” yoluyla analize tabi tutulması uygun bulunmuştur. Yapılan test sonuçları Tablo 3.2 ve Tablo 3.3 'te gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma ve İngilizceye Yönelik Tutumlarının Ait Bağımsız Gruplar (Independent Sample) T-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Başarı Testi Okuma Ön Test	Deney	30	35,67	10,816	1,164	,249
	Kontrol	30	32,27	11,788		
Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	30	53,13	1,324	-2,655	,010*
	Kontrol	30	60,30	2,351		

*P<0.05

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarı okuma becerileri ön test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,164$; $p<.05$). Bu sonuca göre grupların okuma becerisi ön test puanlarına göre homojen oldukları ve denklik sağlanmış olduğu ortaya çıkarılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ön test puanları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,655$; $p>.05$). Bu durumda grupların tutum ölçeği ön test puanlarının homojen olmadığı ve birbirlerine denk olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda grupların tutum puanları karşılaştırılırken ön test puanları kontrol altına alınarak Ancova analiz tekniği kullanılmıştır.

Tablo 3.3.

Araştırma Gruplarının Konuşma, Dinleme ve İngilizce Öğrenme Kaygısı Puanları Mann Whitney U testi Sonuçları

	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U Değeri</i>	<i>p</i>
Başarı Testi Konuşma Ön Test	Deney	30	32,28	968,50	396,50	,415
	Kontrol	30	28,72	861,50		
Başarı Testi Dinleme Ön Test	Deney	30	31,27	938,00	427,00	,730
	Kontrol	30	29,73	892,00		
Kaygı Ölçeği Ön Test	Deney	30	28,02	840,50	375,50	,269
	Kontrol	30	32,98	989,50		

Tablo 3.3'e göre, ortaya çıkarılan *Mann Whitney U Test* sonucunda deney ve kontrol gruplarının,

- İngilizce dersi konuşma becerisi başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=396,50$, $p>.05$) görülmüştür.
- İngilizce dersi dinleme becerisi başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=427,00$, $p>.05$) görülmüştür.
- İngilizce dersi öğrenme kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=375,50$, $p>.05$) görülmüştür.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının deneysel işlem başlamadan önce, bu araştırmaya konu olan İngilizce dersi konuşma becerisi başarıları, İngilizce dersi dinleme becerisi başarıları, İngilizce dersi öğrenme kaygısı düzeyleri bakımından homojen olduğu ve denkliklerinin sağlandığı ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada nitel boyuta yönelik çalışma grupları oluşturmak için ve deney grubunda uygulanan “Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması” na ilişkin nicel boyutu desteklemek amacı ile derinlemesine bilgi edinmek amacıyla deney grubu öğrencilerinden gönüllü olan bir gruba görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Buna ek olarak çeşitliliği sağlamak için deney grubu içerisinde gönüllü olanlar içerisinde toplam 17 öğrenci seçilerek nitel boyutta araştırmayı destekleyici veriler elde edilmiştir.

3.2.1.3. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında deney grubu olarak seçilen sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu sınıfta ters yüz sınıf modeli uygulanarak öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öğrenme kaygıları üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Deneysel araştırma sürecinde yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir.

Bu süreçte şu basamaklar takip edilmiştir:

- “Movies”, ve “Party Time” ünitelerinde yer alan kazanımların Bloom taksonomisinin hangi basamağında yer aldığına uzman görüşleri de alınarak belirlenmiştir.
- Kazanımlara uygun olacak şekilde etkinlikler tasarlanmış ve geliştirilmiştir.

- Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan etkinlikler ile ilgili uzman görüşü alınmıştır.
- “Movies”, ve “Party Time” ünitelerinde geçen kazanımları ölçen başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup deneysel uygulama öncesinde uzman görüşüne sunulmuştur.
- Öğrencilerin uygulama esnasındaki tutumlarının belirlenmesi için araştırmacı tarafından İngilizce Dersi Tutum Ölçeği geliştirilmiştir.
- “Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması” na ilişkin öğrenci görüşlerini tespit edebilmek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.
- Deney grubu öğrencilerine ve velilerine “Ters yüz Sınıflar Uygulaması” çalışmalarına başlamadan önce yapılacak çalışmalar ve edinilmesi gereken teknik ekipman ile ilgili toplantı yapılmış, formlar dağıtılmış ve bilgiler verilmiştir. Kontrol grubunda ise ders süreci araştırmacı tarafından devam ettirilmiştir.
- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine deneysel uygulama başlamadan önce akademik başarı testi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ve İngilizce öğrenme kaygısı ölçeklerinin her biri ön test olarak uygulanmıştır.
- Deney grubunda araştırmanın amacına uygun şekilde geliştirilen Ters yüz sınıf Modeli uygulanmış, kontrol grubunda ise MEB’in öngördüğü programın dışına çıkmayarak ek hiçbir çalışma gerçekleştirilmemiştir.
- Deney grubunda yürütölen çalışma 27.02.2017 ile 02.05.2017 tarihleri arasında 10 haftada gerçekleştirilmiştir.
- Deney grubunda uygulanan deneysel araştırma süreci için her hafta 3 ders saati olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Her bir ders 40 dakika olarak planlanmıştır.
- Deneysel uygulama süreci sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine akademik başarı testi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ve İngilizce öğrenme kaygısı ölçeklerinin her biri son test olarak uygulanmıştır.
- Akademik başarı testi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ve İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğinden elde edilen veriler uygun analiz tekniklerinden faydalanılarak deney ve kontrol gruplarının Ön test Son test akademik başarı testi, İngilizce Dersi Tutum

Ölçeği ve İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ve yansıtıcı günlüklerinde belirtmiş oldukları görüşler betimsel analiz tekniği kullanılarak analize tabi tutularak yorumlanmış, deneysel araştırma gözlem formları ve araştırmacı tarafından belirtilen görüşleri içeren değerlendirme raporları ile desteklenmiştir.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

3.3.1. Nicel Verilerin Elde Edilmesi

3.3.1.1. Ön test Son test Kontrol Gruplu Desen

Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup kullanılmış, ön test ve son teste dayalı veri elde edilmiştir. Bu anlamda araştırma ön test ve son teste dayalı iki desenli deneysel modele bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel modeller içerisinde Ön test Son test kontrol gruplu desen, en yaygın olarak tercih edilen bir yöntemdir. Katılımcıların asıl uygulamadan önce ve sonra olmak üzere bağımlı değişkenin etkisini ölçmek amacıyla değerlendirmeye tabi tutulurlar. Aynı kişiler bağımlı değişken aracılığı ile iki kez ölçülürler. Bu yüzden ilişkili desen modeline girmektedir (Büyüköztürk, 2007). Tablo 3.4.'de araştırmanın deneysel desene bağlı modeli verilmiştir.

Tablo 3.4.

Araştırmada Kullanılan Ön test Son test Kontrol Gruplu Desene Dayalı Model

	ÖN TEST			X*	SON TEST		
	Başarı	Tutum	Kaygı		Başarı	Tutum	Kaygı
DENEY	O ₁	O ₃	O ₅	Ters yüz sınıf Modeli	O ₇	O ₉	O ₁₁
KONTROL	O ₂	O ₄	O ₆		O ₈	O ₁₀	O ₁₂

*Ters yüz sınıf modeli uygulaması

Desende geçen sembollerin açıklaması aşağıda verilmiştir:

- O₁, O₃ ve O₅ deney grubunun Ön test ve O₇, O₉ ve O₁₁ Son test ölçümlerini,
- O₂, O₄ ve O₆ kontrol grubunun Ön test ve O₈, O₁₀ ve O₁₂ Son test ölçümlerini,

- X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni), “Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması”nı göstermektedir.

Tablo 3.4’ de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce başarıları, İngilizce dersine yönelik tutumları, İngilizce öğrenme kaygıları, hem deney öncesi hem de deney sonrasında ölçülmüştür. Ön test Son test kontrol gruplu modellerde sonuçları karşılaştırılmak üzere iki grup mevcuttur. Bu gruplar yansız atama yolu ile belirlenirken her iki grup için de deney öncesi ve deney sonrasında olmak üzere ölçmeye tabi tutulur (Karasar,2005).

Deneysel uygulama başlatılmadan önce öğrencilerin denklikleri araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce akademik başarı testi aracılığı ile ortaya çıkarılmıştır. Grupların tutum ve kaygıları ile ilgili denkliklerinin belirlenmesi için de yine araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve kaygı ölçeği kullanılmıştır. İngilizce akademik başarı testi, tutum ölçeği ve kaygı ölçeği uygulamalarından elde edilen veriler analiz edildikten sonra denklik açısından birbirine yakın olan sınıflar deney ve kontrol gruplarını oluşturulmuştur.

Deneysel işlem süreci incelendiğinde deney grubunda dersler Ters yüz sınıf modeli ile; kontrol grubunda ise klasik yöntemlerle işlenmiştir. 10 haftalık deneysel işlem süreci içerisinde, deney grubu ters yüz sınıf modeli doğrultusunda çevrim içi dersler aracılığı ile hazırlıklı olarak sınıfa gelmişler ve araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler ile öğrenimlerini sürdürmüşlerdir. Kontrol grubu ise Milli Eğitim Bakanlığı MEB İngilizce 5. Sınıf öğretim programında öngörülen kazanım, içerik ve açıklamalar doğrultusunda geleneksel yöntemlerle Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanmış olan ders kitabı kullanılarak işlenmiştir. Deneysel uygulamanın sonunda ise İngilizce akademik başarı testi, kaygı ve tutum ölçekleri her iki gruba da son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırmada uygulanan deneysel işlem süreci Tablo 3.5’ de sunulmuştur.

Tablo 3.5.

Araştırmada Uygulanan Deneysel İşlem Süreci

<i>Gruplar</i>	<i>Ön test</i>	<i>İşlem</i>	<i>Son test</i>
Deney Grubu	İngilizce Akademik Başarı Testi + Tutum Ölçeği + Kaygı Ölçeği	Ters yüz sınıf Modeli Uygulanması + Araştırmacı Günlüğüne Dayalı Gözlem ve Değerlendirme Raporları + Yansıtıcı Günlük Formları + Görüşme Formunun Uygulanması	İngilizce Akademik Başarı Testi + Tutum Ölçeği + Kaygı Ölçeği
Kontrol Grubu	İngilizce Akademik Başarı Testi + Tutum Ölçeği + Kaygı Ölçeği	MEB'in öngördüğü programın uygulanması	İngilizce Akademik Başarı Testi + Tutum Ölçeği + Kaygı Ölçeği

3.3.2. Nitel Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmada elde edilen nicel verileri desteklemek için ise ters yüz sınıf modeli uygulamasına tabi tutulan deney grubu öğrencileri içerisinde gönüllü olanlara yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Buna ek olarak ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin öğrencilerin her ders haftası sonrası doldurdukları yansıtıcı günlük formları ile araştırmacı günlüğüne dayalı gözlem ve değerlendirme raporları ile araştırmanın nitel verileri toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla “İngilizce Akademik Başarı Testi”, “İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği” (EK 5) ve “İngilizce Dersi Tutum Ölçeği” (EK 6) uygulanmıştır. Nicel verilere ek olarak derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla ise deney grubundaki öğrencilere uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile her etkinlik sonrası öğrencilerin doldurması sağlanan yansıtıcı günlük formları kullanılmıştır. Nitel destek için kullanılan öğrenci formları ile birlikte araştırmacı günlüğüne dayalı gözlem ve değerlendirme raporları araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.4.1. İngilizce Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi

Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce dersi okuma becerilerinin ölçülmesi amacı ile akademik başarı testi geliştirilmiştir. Akademik başarı testi geliştirilirken test geliştirme

teknikleri uygulanmıştır. Geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirmek için öncelikle planlı bir aşama izlenmesi gerekmektedir. Turgut ve Baykul (2010)'a göre test geliştirme aşamaları sırasıyla test amacının belirlenmesi, ölçülecek özelliklerin belirlenmesi, maddelerin yazılması, madde redaksiyonu, deneme formunu hazırlanması, deneme formunun uygulanması, uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi ile nihai testin oluşturulması ve istatistikleridir. Bu çalışmada da bu aşamaların takibine uyulmuş ve sırasıyla yapılması gereken her aşama yerine getirilmiştir.

Bu çalışmada araştırmacının amcına uygun olarak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu çalışmada başarı testi, İngilizce dersinin iki ünitesine dair okuma becerileri kazanımlarının deneysel işleme dayalı verilerinin gruplar arasındaki karşılaştırmalar yapabilmek amacı ile geliştirilmiştir. Geliştirilecek olan başarı testinde ölçülecek özellikler Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları kapsamında 5. Sınıf İngilizce dersi “Movies” ve “Party Time” ünitelerinin içerisinde geçen ve öğrenciye kazandırılması gereken okuma becerilerini ölçen davranışlardır. Bu özelliklerin genel olarak madde dağılımlarına da eşit olarak yansıdığını görebilmek için bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda dikey sütunda iki üniteye ait konular, satırlarda ise hangi maddenin hangi konuyu ölçtüğüne dair bölümler yer almaktadır. Belirtke tablosu oluşturulduktan sonra tablodaki kazanımlara paralel olarak maddelerin yazımı için içerik incelendikten sonra özgün sorular üretilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle 55 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacı ile belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosunda her konu için en az 3 en çok 5 soru olmak üzere maddelerin eşit dağılımı sağlanmıştır. 55 soruluk madde havuzu oluşturulduktan sonra redaksiyonu için görevinde en az 10. yılını tamamlamış olan İngilizce öğretmenlerine sunulmuş ve onların görüşleri de alınarak maddeler uzman görüşüne sunmak üzere hazır edilmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacı ile 2 ölçme değerlendirme ve 3 program geliştirme uzmanından da testin son hali ile ilgili görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemlerin ardından 234 kişilik gruba ilk pilot uygulama yapmak üzere deneme formuna son şekli verilmiştir. Deneme formu, çalışma evrenine 1. Pilot uygulama sonrasında TAP programında gerçekleştirilen analizler sonucunda madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilikleri de belirlenmiş ve uygun olmayan maddelerin düzeltilerek ikinci pilot deneme uygulanmasına geçilmiştir. 135 kişilik gruba ikinci pilot denemenin uygulanmasının ardından maddeler zorluk derecelerine göre kategorize edilerek uygulanacak olan nihai test maddelerine son hali verilmiştir.

Test maddelerinin yapı geçerliliğinin sağlanması için TAP programı kullanılarak madde analizi yapılmıştır. Testin iç güvenilirliği için KR-20 değerine bakılmış ve testin yeterli bir güvenilirliğe (0,924) sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Testin ortalama madde güçlüğü (p) 0,533 ve testin ortalama ayırıcılık indeksi (r_{jx}) 0,521 olarak hesaplanmıştır. Yapılmış olan istatistiksel analizler geliştirilen yabancı dil 5. sınıf başarı testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğunu ortaya koymuş bulunmaktadır. Madde analizinde hesaplanan madde ayırt edicilik indisleri ve güçlük dereceleri Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Madde analizlerinde madde ayırıcılık indisleri 0,20'nin üzerindeki maddeler testlerde kullanılabilir özelliktedir. Madde analiz hesaplamalarına göre genellikle ayırıcılığı 0,20 ile 0,30 arasında olan maddeler testte kullanılabilir niteliktedir. Madde ayırıcılık indisleri 0,30 ile 0,40 arasında olan maddeler iyi; ayırıcılığı 0,40'tan daha yüksek olan maddeler ise çok iyi sayılabilir. Madde ayırıcılık indisleri 0,20 den daha düşük maddelerin geliştirilerek kullanılması gerekir (Özçelik,2013). Bu durumda 1. Pilot denemede madde ayırt edicilik indisi 0,30 ve altında olan 1., 3., 5., 6., 12., 18., 25., 26., 29., 40., 43 ve 48. maddelerin düzeltilerek tekrar uygulanmasına karar verilmiştir. Bu maddeler düzeltildikten sonra başarı testine son halini vermek amacıyla 2. Pilot deneme uygulanmıştır. 2. Pilot deneme sonrasında madde ayırt edicilik indisleri 0,20 'nin altında olan 14., 23., 16., 29., 30. ve 33. maddeler testten atılmıştır.

Tablo 3.6' da kalan diğer maddelerin üst ve alt gruptaki öğrencilerin sorulara verdiği doğru yanıt sayısı, madde güçlük indeksleri ve madde ayırıcılıklarını göstermektedir.

Tablo 3.6.

Başarı Testi Uygulanan Üst ve Alt Gruptaki Öğrencilerin Doğru Cevap Sayısına Göre Madde Analizi

Soru No	p	rjx	dü	Da	Soru No	p	Rjx	dü	Da
1	0,75	0,51	34 (0,94)	17 (0,44)	28	0,79	0,54	36 (1,00)	18 (0,46)
2	0,66	0,56	35 (0,97)	16 (0,41)	31	0,59	0,61	34 (0,94)	13 (0,33)
3	0,68	0,64	36 (1,00)	14 (0,36)	32	0,58	0,61	33 (0,92)	12 (0,31)
4	0,48	0,39	27 (0,75)	14 (0,36)	34	0,61	0,66	34 (0,94)	11 (0,28)
5	0,61	0,56	32 (0,89)	13 (0,33)	35	0,64	0,59	34 (0,94)	14 (0,36)
6	0,44	0,76	30 (0,83)	3 (0,08)	36	0,59	0,76	34 (0,94)	7 (0,18)
7	0,51	0,45	29 (0,81)	14 (0,36)	37	0,73	0,64	36 (1,00)	14 (0,36)
8	0,50	0,66	32 (0,89)	9 (0,23)	38	0,34	0,41	23 (0,64)	9 (0,23)
9	0,56	0,74	33 (0,92)	7 (0,18)	39	0,47	0,57	29 (0,81)	9 (0,23)
10	0,57	0,66	35 (0,97)	12 (0,31)	40	0,45	0,54	27 (0,75)	8 (0,21)
11	0,52	0,69	33 (0,92)	9 (0,23)	41	0,60	0,55	29 (0,81)	10 (0,26)
12	0,65	0,40	31 (0,86)	18 (0,46)	42	0,62	0,66	35 (0,97)	12 (0,31)
13	0,67	0,64	35 (0,97)	13 (0,33)	43	0,36	0,33	21 (0,58)	10 (0,26)
15	0,70	0,56	33 (0,92)	14 (0,36)	44	0,53	0,63	31 (0,86)	9 (0,23)
16	0,83	0,38	35 (0,97)	23 (0,59)	45	0,56	0,50	28 (0,78)	11 (0,28)
17	0,59	0,55	29 (0,81)	10 (0,26)	46	0,57	0,60	31 (0,86)	10 (0,26)
18	0,32	0,35	20 (0,56)	8 (0,21)	47	0,48	0,47	27 (0,75)	11 (0,28)
19	0,43	0,33	24 (0,67)	13 (0,33)	48	0,42	0,41	23 (0,64)	9 (0,23)
20	0,69	0,56	34 (0,94)	15 (0,38)	49	0,41	0,49	27 (0,75)	10 (0,26)
21	0,46	0,44	27 (0,75)	12 (0,31)	50	0,64	0,58	33 (0,92)	13 (0,33)
22	0,44	0,41	22 (0,61)	8 (0,21)	51	0,58	0,61	33 (0,92)	12 (0,31)
24	0,56	0,66	32 (0,89)	9 (0,23)	52	0,48	0,68	31 (0,86)	7 (0,18)
25	0,47	0,34	26 (0,72)	15 (0,38)	53	0,65	0,69	36 (1,00)	12 (0,31)
26	0,56	0,79	32 (0,89)	4 (0,10)	54	0,48	0,71	33 (0,92)	8 (0,21)
27	0,64	0,79	36 (1,00)	8 (0,21)	55	0,33	0,49	23 (0,64)	6 (0,15)

Tablo 3.6 da belirtilmiş olan

dü: Üst gruptaki öğrencilerin doğru yanıt sayısı,

da: Alt gruptaki öğrencilerin doğru yanıt sayısı,

p: Madde güçlüğü,

rjx: Maddenin ayırt ediciliğini göstermektedir.

Tablo 3.6 incelendiğinde madde ayırtıcılık indeksi 0,30 un üstünde olan maddelere ait değerler görülmektedir. 25 soruluk çoktan seçmeli test hazırlama amaçlı yapılan bu pilot deneme çalışmasında analizler sonucunda kolay maddeler, orta zorlukta maddeler ve zor maddelerin teste hangi derecede bulunacağına madde güçlük düzeylerine bakılarak karar verilmiştir. Madde güçlük düzeyini belirlemede aşağıdaki ölçütler dikkate alınmış ve bu doğrultuda madde seçimi belirte tablosuyla ilişkili olarak yapılmıştır.

Madde güçlük katsayısı göz önüne alındığında nihai testte bulunması gereken maddeler % 2 oranında çok kolay, % 13 oranında kolay, % 70 oranında orta, % 13 oranında zor ve %2 oranında çok zor olacak şekilde seçilmelidir (Turgut ve Baykul, 2010). Madde güçlük indeksi

(p), bir maddeye doğru cevap verenlerin sayısının testi alanların sayısına oranıdır. Madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değerlendirilir. Güçlük indeksinin 1'e yaklaşması maddenin kolay olduğunu, 0'a yaklaşması ise maddenin zor olduğunu gösterir (Turgut ve Baykul,2012). Başarı testi için bu genişliğin 0,20 ile 0,80 arasında olmasına dikkat edilmelidir (Özçelik,1992). Madde güçlük indekslerine göre maddeler sınıflandırılırken: 0.20 ile 0,40 arası zor; 0,41 ile 0,60 arası orta 0,61 ile 0,80 arası kolay olarak değerlendirilmiştir (Kutlu, 2004)

Turgut, Baykul ve Kutlu'ya göre verilen bilgilerden hareket edilerek bu çalışmada nihai test yapılandırmasında % 15 oranında kolay madde, %70 oranında orta zorlukta madde ve son olarak % 15 oranında zor maddeler kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bu durumda ortaya çıkan sonuç Tablo 3.7 'de verilmiştir.

Tablo 3.7.

Geliştirilmiş Başarı Testindeki Maddelerin Madde Güçlük Değerlerine Göre Dağılımı

Güçlük değeri	Madde Sayısı	Madde No	Sonuç
$0,61 \leq p \leq 0,80$	16	1,2,3,5,12,13,15,20,27,28,34,35,37,42,50,53	Kolay maddeler
$0,41 \leq p \leq 0,60$	29	4,6,7,8,9,10,11,17,19,21,22,24,25,26,31,32,36,39,40,41,44,45,46,47,48,49,51,52,54	Orta güçlükte maddeler
$0,20 \leq p \leq 0,40$	4	18,38,43,55	Zor maddeler

Tablo 3.7. de verilmiş olan madde numaraları madde güçlük indeksleri $0,81 \leq p \leq 0,20$ aralığında olduğu analizler sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Tablo 3.6 da verilmiş olan maddeler 14,16, 23, 29, 30 ve 33. maddeleri içermemektedir. Bu maddeler madde ayırıcılık indeksi 0,20 nin altında ($p \leq 0,20$) olan ve madde güçlük indeksleri $0,81 \leq p \leq 0,20$ aralığına uymayan maddeler olmalarından dolayı testten çıkarılmıştır. Böylece nihai olarak testte kullanılabilir madde sayısı 55 sorudan 49'a inmiştir. Hangi maddelerin uygulanabilir olabileceği ise Tablo 3.8 'de verilen Belirtke Tablosuna yapılan dağılımdan sonra öne çıkmıştır. 49 maddeye inen testin madde numaraları belirtke tablosuna tek tek yazılmıştır. Belirtke tablosunda konuların karşısına denk gelen madde numaraları kolaylık, orta zorluk ve zorluk derecelendirmeleri göz önünde bulundurularak eşit bir şekilde paylaştırılmıştır. Tüm analizler ve indeks hesaplamalarının ardından 25 soruluk nihai test uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Tablo 3.8.'de geliştirilmiş akademik başarı testinde bulunan maddelerin belirtke tablosundaki konularla eşleştirilmesi verilmiştir.

Tablo 3.8.

Geliştirilmiş Akademik Başarı Testinde Bulunan Maddelerin Belirtke Tablosundaki Konularla Eşleştirilmesi

OBJECTIVES (HEDEFLER)		
UNIT 6-MOVIES KONULAR	Students will be able to comprehend phrases and simple sentences in short texts, on posters and advertisements related to movies.	TOPLAM
Describing characters/people (Karakterleri/İnsanları tanımlama)	4- 9	2
Describing what people do İnsanların ne yaptıklarını tanımlama)	31- 34	2
Expressing likes and dislikes (Sevilen ve sevilmeyenleri ifade etme)	6-54	2
Making simple inquiries (Basit soru cümleleri kurma)	18	1
Stating personal opinions (Kişisel görüşleri ifade etme)	11-10	2
Telling the time, days and dates (Zaman, gün ve tarihleri söyleme)	17	1
Toplam		10
OBJECTIVES (HEDEFLER)		
UNIT 7-PARTY TIME TOPICS(KONULAR)	Students will be able to understand short texts with visual aids such as cartoons, posters and birthday cards.	TOPLAM
Asking for permission, (İzin isteme)	38-52	2
Expressing and responding to thanks (Teşekkür etme ve cevap verme)	39-46	2
Expressing basic needs (Basit ihtiyaçları ifade etme)	42-55	2
Expressing likes and dislikes (Sevilen ve sevilmeyenleri ifade etme)	32	1
Expressing obligation (Zorunlulukları ifade etme)	27-35	2
Greeting and meeting people (İnsanları selamlama ve karşılama)	43-51	2
Making simple inquiries (Basit sorular sorma)	44-53	2
Telling the time, days and dates (Zaman, gün ve tarihleri söyleme)	22-26	2
Toplam		15
Genel Toplam		25

3.4.2. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarının İngilizce öğrenme kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılarak bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilme süreci aşağıdaki aşamalardan geçirilmiştir:

- Literatür tarama ve taslak bir madde havuzu oluşturulması
- Oluşturulan taslak ölçek maddeleri için uzman görüşleri alınması
- Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin gözden geçirilerek düzenlenmesi
- Asıl uygulamanın gerçekleştirilmesi
- Açımlayıcı Faktör analizinin gerçekleştirilmesi
- Açımlayıcı Faktör Analizinin ardından ölçek maddelerinin elenmesi
- Doğrulayıcı Faktör analizi yapmak amacıyla AFA' dan sonra farklı bir gruba ölçek maddelerinin tekrar uygulanması
- Doğrulayıcı Faktör Analizinin yapılması

Ölçeğin taslak olarak gelişmesi için öncelikle literatür taraması yapılarak kaygı ölçekleri hakkında bilgi edinilmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin yazımında hedef kitle öğrencilerin seviyelerine uygun anlaşılır cümleler kullanılmasına, kolay anlaşılır ve açık ifadelere yer verilerek 44 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne sunulmuştur. 3'lü likert türünde bir taslak denemelik ölçek formu uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Öğrencilere 3'lü likert uygulanmasına Ölçme Değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda öğrenci seviyelerine bağlı olarak karar verilmiştir. Asıl uygulama yapıldıktan sonra elde edilen veriler güvenilirlik ve geçerlik analizine tabi tutulmuştur.

Öğrencilere uygulanan ölçeğin yapı geçerliği hesaplamalarını gerçekleştirmek için elde edilen veri seti Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testine tabi tutulmuştur. Bu hesaplamaların ardından elde edilen verilerin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmasına uygun olduğu kararına varılmıştır. Ölçek iki farklı gruba uygulanmıştır. Birinci grup maddelerin Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulması amacıyla Ankara ilinde 4 farklı ilçede 5. sınıflarda öğrenim gören 371 öğrenciden oluşmaktadır. Bu analizin amacı maddelerin beklenen faktörler altında toplanıp toplanmadıklarını ve her maddeye ait madde faktör yükleri ve maddeler ve faktörler arasındaki binişikliklerin hesaplanmasıdır.

AFA sonucunda ortaya çıkan yapı uyumunun incelenmesi amacı ile ölçek farklı fakat aynı semtlerde öğrenim görmekte olan 263 öğrenciye Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılması

amacıyla tekrar uygulanmıştır. DFA sonucunda, χ^2/df oranı değeri, uyum indeksleri değerleri ve ki-kare uyum değeri incelenmiştir.

3.4.2.1. Geçerlik Çalışması

Görünüş ve kapsam geçerliliği için, ölçek maddeleri Ölçme ve Değerlendirme, İngilizce Öğretmenliği, Eğitim Programları ve Öğretim bölümlerinden toplam beş uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri alınmasının ardından dil, ifade ve kapsam geçerliği açısından zayıf olduğu öngörülen maddeler yeniden düzenlenerek taslak ölçeğe son hali verilmiştir.

Taslak ölçeğin öğrencilere uygulanmasının ardından elde edilen veri setinin açımlayıcı faktör analizi yapılması için uygun olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testine tabi tutulmuştur. Bu testlerin sonucunda ise KMO=.943, Bartlett testi sonucu $X^2=6357.105$, $df=946$, $sig=.000$ ($p<0.01$) olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucunda elde edilen değer anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini, örneklem büyüklüğünün ise yeterliliğini göstermektedir (Akgül, 1997, s. 581; Büyüköztürk, 2013). KMO değeri, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmakta olup, 0.80 ve 0.90 aralığı çok iyi, 0.90 ve üzeri değerler ise mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Her iki test sonucuna bakıldığında uygulanmış olan faktör analizleri sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi açısından uygun olduğu saptanmıştır. Bu sonuçların ardından ölçeğe ait KMO değerinin mükemmel sonuç verdiği, Bartlett küresellik testinin de anlamlı sonuç verdiği ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu kanıtlamıştır.

Ölçek üçlü likert tipinde, “Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilerin bilimsel yeterliklere sahip olma dereceleri 1 den 3'e doğru puanlanmıştır. Maddeler hazırlanan veri toplama ölçeğinin yapı geçerliliği bir faktör analizi tekniği olarak açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlikle ilgili analizlerinin detayları ölçek geliştirme alt başlığı ile verilmiştir.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puan Aralıklarının Dağılımı Tablo 3.9.' da verilmiştir.

Tablo 3.9.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puan Aralıklarının Dağılımı

Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Katılmıyorum	1	1,00 – 1,67	Kaygı düzeyi çok düşük
Kısmen Katılıyorum	2	1,68 – 2,35	Kaygı düzeyi orta düzeyde
Katılıyorum	3	2,36 – 3,00	Kaygı düzeyi yüksek

3.4.2.2. Ölçek Verilerinin Analizi

Ölçeğin deneme formunun uygulanmasından elde edilen veriler IBM–SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için “açıklayıcı faktör analizi” kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, aynı yapı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2009).

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin geçerliğini ve güvenilirliğini belirleyebilmek için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test, Bartlett Sphericity test, direct oblimin döndürme yöntemi ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı gibi teknikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile faktörler belirlenirken boyutların en az %1 özdeğere sahip olması koşulu aranmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Ölçek faktörlerinin birbirleriyle ilişkili olabileceğine yönelik düşünceden dolayı AFA’da direct oblimin döndürme tekniğinin kullanılması daha fazla önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada da faktörlerin birbiriyle ilişki içerisinde olabileceği düşünüldüğü için “İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği” için yapılan AFA için direct oblimin yöntemi kullanılmıştır.

KMO katsayısı boyutlar arasındaki anlamlı korelasyonların düzeyini gösteren oran olup 0 ile 1 arasında değişen bir değerdir ve bu oranın 0.70’e eşit veya bu orandan büyük olması beklenmektedir. Bu çalışmada da KMO değerinin 0.80 üzerinde çıkması yüksek bir oran olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 3.10.’ da İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.10.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi	,943
Bartlett's Test of Sphericity Yaklaşık Ki Kare	6357,105
Sd	946
p	,000*

*P<.05

Yapılan analizler sonucunda Tablo 3.10'da görüldüğü gibi, İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin KMO değeri 0,943 bulunmuştur. Bu durum örneklem seçiminin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu değer en az 0.50'nin üzerinde olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu $X^2=6357,105$; $sd=946$ ($p<.000$) olarak bulunmuştur. Bartlett testi sonucunda elde edilen değer anlamlı çıkması faktör analizinin yapılabileceğini örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir (Akgül, 1997; Büyüköztürk, 2013). Her iki test sonucuna göre yapılan faktör analizi işlemlerinin elde edilen veriler için uygun bir çözümleme olduğu sonucuna varılmıştır.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği denemelik formuna ilk uygulanan açımlayıcı faktör analizinde, ölçekte alt boyutlar olup olmadığı, alt boyutlar var ise hangi maddelerin hangi alt boyutlar altında toplandığına karar verebilmek için veri setine "Direct Oblimin" eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.40 değeri ölçüt olarak alınmıştır. Direct Oblimin Döndürme yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi işlemi sonucunda ise özdeğerleri 1'den büyük dokuz faktör elde edilmiştir.

Tablo 3.11. 'de birinci döndürme sonucunda İngilizce öğrenme kaygısı ölçeğine yönelik açıklanan toplam varyanslar tablo halinde verilmiştir.

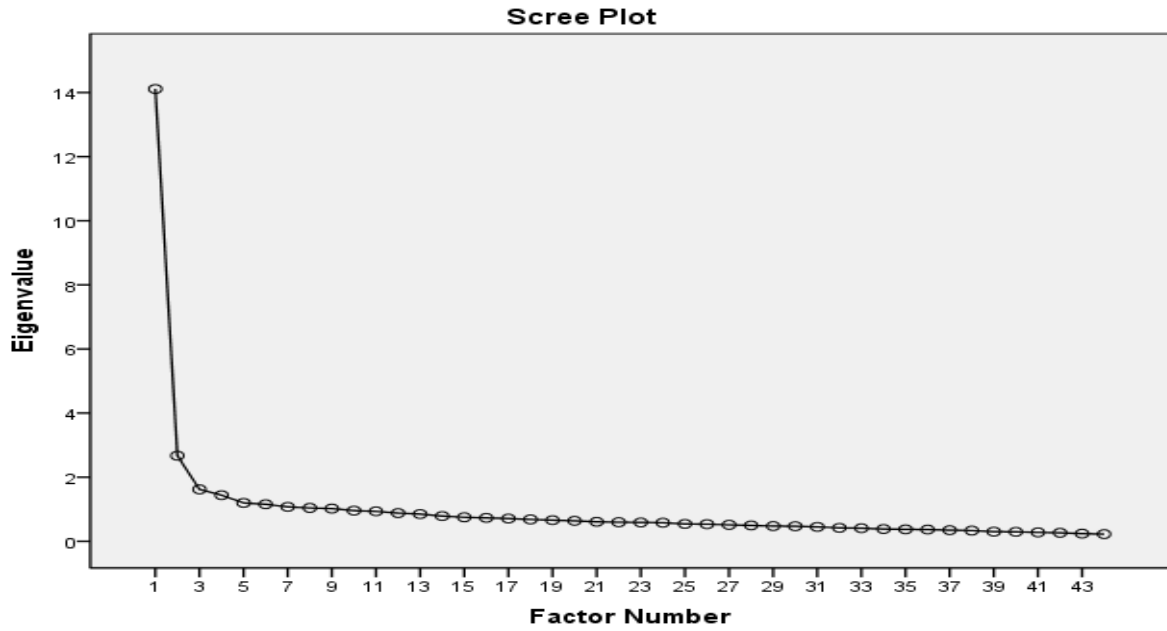
Tablo 3.11.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine Yönelik Açıklanan Toplam Varyanslar 1

Madde	Açıklanan Toplam Varyanslar					
	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı		
	Faktör Özdeğerleri	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %
1	14.111	32.071	32.071	13.597	30.903	30.903
2	2.670	6.068	38.139	2.159	4.906	35.809
3	1.620	3.682	41.822	1.082	2.459	38.268
4	1.439	3.271	45.092	.916	2.082	40.350
5	1.198	2.723	47.815	.666	1.514	41.864
6	1.155	2.626	50.441	.642	1.460	43.324
7	1.074	2.440	52.881	.573	1.302	44.626
8	1.042	2.368	55.249	.470	1.068	45.694
9	1.021	2.321	57.570	.452	1.026	46.720
10	.958	2.177	59.747			
11	.934	2.124	61.871			
12	.881	2.001	63.872			
13	.850	1.932	65.804			
14	.787	1.789	67.593			
15	.749	1.702	69.296			
16	.731	1.661	70.957			
17	.710	1.614	72.571			
18	.682	1.551	74.122			
19	.658	1.496	75.618			
20	.639	1.452	77.070			
21	.608	1.382	78.451			
22	.596	1.354	79.805			
23	.589	1.339	81.145			
24	.579	1.317	82.462			
25	.542	1.232	83.694			
26	.534	1.214	84.908			
27	.514	1.168	86.075			
28	.496	1.128	87.203			
29	.475	1.079	88.282			
30	.471	1.070	89.351			
31	.451	1.025	90.376			
32	.419	.953	91.329			
33	.407	.926	92.255			
34	.383	.870	93.125			
35	.374	.850	93.974			
36	.367	.833	94.807			
37	.348	.792	95.599			
38	.335	.761	96.360			
39	.300	.683	97.043			
40	.294	.669	97.711			
41	.277	.630	98.341			
42	.266	.605	98.947			
43	.239	.544	99.490			
44	.224	.510	100.000			

Direct Oblimin Method: Principal Component Analysis.

Şekil 4'te İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine ait temel bileşenler analizi sonucunda ortaya çıkan yamaç grafiği verilmiştir.



Şekil 4. İngilizce öğrenme kaygısı ölçeği faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği 1

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, Tablo 3.11’de görüldüğü üzere tek faktörün toplam varyansının ölçeğin % 32.071’ini açıkladığı gözlenmiştir. Bazı maddeler tek faktör dışında başka faktörlere dağılmaktadır. Ölçek Eigen değeri 1’in üzerinde dokuz faktörden oluştuğu gözlenmiştir. Faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği incelendiğinde Y eksenindeki bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır ve bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı doğrultusunda noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelmektedir. Şekil 4’de de görüldüğü üzere, üçüncü noktadan itibaren eğim düz bir şekilde gitmektedir. Bu noktadan itibaren faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de birbirlerine yakındır. Bu bağlamda üç faktörlü yapının kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Bu şartlara göre inceleme yapıldığında; faktör analizi sonucunda, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı toplam varyansın % 30’unun üzerindedir (1. faktörün açıkladığı varyans % 32.071, 2. faktörün açıkladığı varyans % 6.068, üçüncü faktörün açıkladığı varyans % 3.682 dir. Birinci faktörün (Eigenvalues) özdeğeri 14.111, İkinci faktörün özdeğeri 2.670, Üçüncü Faktörün özdeğeri 1.620 olarak bulunmuştur. Dördüncü faktörden itibaren maddelerin Eigenvalues değerleri birbirine yakın bulunmuştur. Üçüncü faktöre kadar eigenvalue değeri çok yükselmemiş üçüncü faktörün eigenvalue değerinde bir sıçrama ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip

olduğunu göstermektedir. Nitekim faktör sayısının yüksek tutulması, açıklanan varyansı arttırmakta, ancak bu kez de faktör isimlendirmede ve onları anlamlı kılmada zorluk yaşanmasını muhtemel kılmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Bu düzeyin sosyal bilimlerde % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002).

Temel bileşenler analizi sonucunda ölçek dokuz faktörlü bir yapı göstermesine rağmen 3-9. faktörlerin öz değerlerinin birbirine yakın olması söz konusu faktörlerde yeterince madde yer alamayacağı için üç alt boyutlu bir faktör yapısı oluşturmak üzere 44 maddelik denemelik form yeniden faktör analizi işlemine tabi tutulmuştur ve Tablo 3.12. de sunulmuştur.

Tablo 3.12.

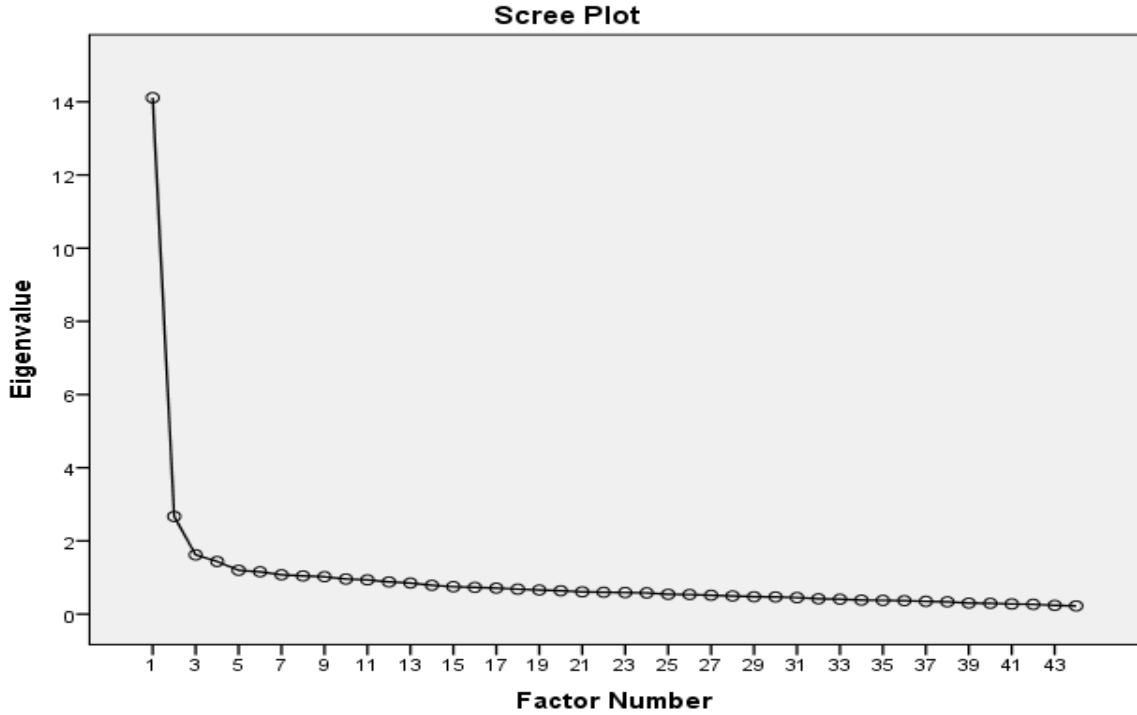
İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine Yönelik Açıklanan Toplam Varyanslar 2

Açıklanan Toplam Varyanslar						
Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı		
	Faktör Özdeğerleri	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %
1	14.111	32.071	32.071	13.508	30.700	30.700
2	2.670	6.068	38.139	2.085	4.740	35.439
3	1.620	3.682	41.822	1.003	2.280	37.720
4	1.439	3.271	45.092			
5	1.198	2.723	47.815			
6	1.155	2.626	50.441			
7	1.074	2.440	52.881			
8	1.042	2.368	55.249			
9	1.021	2.321	57.570			
10	.958	2.177	59.747			
11	.934	2.124	61.871			
12	.881	2.001	63.872			
13	.850	1.932	65.804			
14	.787	1.789	67.593			
15	.749	1.702	69.296			
16	.731	1.661	70.957			
17	.710	1.614	72.571			
18	.682	1.551	74.122			
19	.658	1.496	75.618			
20	.639	1.452	77.070			
21	.608	1.382	78.451			

22	.596	1.354	79.805
23	.589	1.339	81.145
24	.579	1.317	82.462
25	.542	1.232	83.694
26	.534	1.214	84.908
27	.514	1.168	86.075
28	.496	1.128	87.203
29	.475	1.079	88.282
30	.471	1.070	89.351
31	.451	1.025	90.376
32	.419	.953	91.329
33	.407	.926	92.255
34	.383	.870	93.125
35	.374	.850	93.974
36	.367	.833	94.807
37	.348	.792	95.599
38	.335	.761	96.360
39	.300	.683	97.043
40	.294	.669	97.711
41	.277	.630	98.341
42	.266	.605	98.947
43	.239	.544	99.490
44	.224	.510	100.000

Direct Oblimin Method: Principal Component Analysis.

Şekil 5'te İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine ait üç alt boyutlu bir faktör yapısı oluşturmak üzere 44 maddelik denemelik formun faktör analizi işlemine ilişkin yamaç grafiği verilmiştir.



Şekil 5. İngilizce öğrenme kaygısı ölçeği faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği 2

Bu şartlara göre inceleme yapıldığında; faktör analizi sonucunda, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı toplam varyansın % 30'unun üzerindedir (1. faktörün açıkladığı varyans % 32.071, 2. faktörün açıkladığı varyans % 6.068, üçüncü faktörün açıkladığı varyans % 3.682 dir. Birinci faktörün (Eigenvalues)özdeğeri 14.111, İkinci faktörün özdeğeri 2.670, Üçüncü Faktörün özdeğeri 1.620 olarak bulunmuştur. Üçüncü faktörden itibaren maddelerin Eigenvalues birbirine yakın bulunmuştur. Üçüncü faktöre kadar eigenvalue değeri çok yükselmemiş ikinci faktörün eigenvalue değerinde bir sıçrama ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar, ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır.

Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde ölçekte faktör yükü 0.40'in altında ve birden çok faktörde yer alarak binişiklik gösteren, 12, 5, 42, 20, 36, 6, 18, 40, 17, 11, 35, 26, 16, 2, 21, 31'inci maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten, faktör yükleri binişiklik gösteren ve faktör yükleri düşük on altı madde çıkarılmış sonrada tekrar temel bileşenler analizi ve direct oblimin dik döndürme yöntemi uygulanmış, iki faktörlü yapı denenmiştir ve Tablo 3.13.'te sunulmuştur.

Tablo 3.13.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine Yönelik Açıklanan Toplam Varyanslar 3

Açıklanan Toplam Varyanslar							Döndürme
Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı			Sonrası
	Faktör Özdeğerleri	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %	Yüklerin Kareler Toplamı
1	7.615	34.615	34.615	7.022	31.920	31.920	5.803
2	2.095	9.525	44.139	1.502	6.826	38.746	5.834
3	1.114	5.065	49.204				
4	.940	4.273	53.476				
5	.910	4.136	57.612				
6	.873	3.967	61.579				
7	.820	3.727	65.306				
8	.776	3.529	68.835				
9	.718	3.266	72.101				
10	.690	3.135	75.235				
11	.635	2.889	78.124				
12	.592	2.690	80.814				
13	.549	2.497	83.311				
14	.538	2.443	85.754				
15	.463	2.102	87.857				
16	.446	2.027	89.884				
17	.428	1.948	91.831				
18	.415	1.887	93.718				
19	.378	1.717	95.435				
20	.362	1.645	97.080				
21	.354	1.609	98.689				
22	.288	1.311	100.000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Tablo 3.13.'te bu iki faktör üzerinden yapılan analize göre inceleme yapıldığında; faktör analizi sonucunda, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı toplam varyansın % 30'unun üzerindedir (1. faktörün açıkladığı varyans % 34.615, 2. faktörün açıkladığı varyans

% 9.525 ve toplam varyans % 44.139'dur). 1. faktörün özdeğeri 7.615, 2. faktörün özdeğeri 2.095 olarak bulunmuştur.

Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde ölçekte faktör yükü 0.40'ın altında ve birden çok faktörde yer alarak binişiklik gösteren, 38,14, 21, 22, 24, 28, 39,41 'inci maddeler ölçekten çıkarılmıştır, maddelerin faktör yükleri .425 ile .723 arasında değişmektedir. Ölçek iki faktörlü ve 22 maddeden oluşmuştur. Ölçekten, 12, 5, 42, 20, 36, 6, 18, 17, 11, 26, 16, 2, 19, 31, 38, 14, 21, 22, 24, 28, 39, 41. maddeler çıkarılmıştır.

Tablo 3.14.'te "İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği" structure matrix döndürme verileri, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri ve hangi faktöre dağıldıkları verilmiştir.

Tablo 3.14.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör I	Faktör II
s30	,658	.723	
s40	,643	.691	
S7	,528	.621	
s44	,580	.611	
s33	,558	.606	
s43	,584	.603	
S4	,522	.589	
s35	,532	.580	
s32	,531	.576	
S8	,483	.522	
s1	,466	.513	
s3	-,369	.425	
s27	,668		-.746
s23	,631		-.698
s13	,610		-.675
s25	,624		-.656
s34	,601		-.655
S29	,575		-.641
S9	,600		-.635
s37	,542		-.590
s10	,504		-.544
s15	,493		-.510

Tablo 3.15'de ölçek maddelerinin faktörlere göre dağılımı ve madde sayıları verilmiştir.

Tablo 3.15.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı ve Madde Sayıları

Faktör no	Faktör adı	Madde sayısı	Madde numarası
Faktör 1	bireysel yeterlik kaygısı	12	1,3, 4,7,8,30,32,33,35,40,43,44
Faktör 2	öğrenme ortamı kaygısı	10	9,10,13,15,23,25,27,29,34,37
Toplam		22	

“İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği”nin alt faktörleri ve bu faktörlerde yer alan maddelerin dağılımı:

- Birinci alt boyutun maddeleri 1, 3, 4, 7, 8, 30, 32, 33, 35, 42, 43, 44’ den oluştuğu belirlenmiştir. Bu maddelerin bulunduğu birinci alt boyut soruları incelendiğinde; öğrencinin kendi içinde yaşadığı öğrenme yeterliği kaygısıyla ilgili olduğu saptanmış olmasından dolayı, bu boyut “bireysel yeterlik kaygısı” olarak adlandırılmıştır.
- İkinci alt boyutun maddeleri 9, 10, 13, 15, 23, 25, 27, 29, 34, 37 ’ den oluştuğu belirlenmiştir. Bu maddelerin bulunduğu, ikinci alt boyut soruları incelendiğinde, öğrenme ortamına yönelik öğrenci kaygısıyla ilgili olduğu saptanmış saptanmış olmasından dolayı, bu boyut “öğrenme ortamı kaygısı ” olarak adlandırılmıştır.

3.4.2.3. Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçekte oluşan iki alt boyutun ayrı ayrı güvenirlilik düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.16’de verilmiştir.

Tablo 3.16.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Test Sonuçları

Faktör No	Cronbach Alpha
Faktör 1:	,815
Faktör 2:	,868
Toplam:	,908

Tablo 3.16 incelendiğinde, birinci faktörün Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının, $\alpha=0,815$, ikinci faktörün $\alpha=0,868$ olduğu, ölçeğin toplamda ise $\alpha=0,908$ belirlenmiştir. Ölçekler için $\alpha=0,700$ üstü güvenirlilik katsayısı değerleri yüksek güvenirlilik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Ölçeğin birinci, ikinci faktörlerinin ve toplamda ise yüksek güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.17.’de İngilizce öğrenme kaygısı ölçeğinin toplam ve alt faktörler arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 3.17.

İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Toplam ve Alt Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Faktörler	N	X	Ss	p	Fak1	Fak2	Toplam
Faktör 1	364	1,66	,445	,000*	-	,580	,880
Faktör2	357	1,90	,565	,000*	,580	-	,897
Top	352	1,73	,443	,000*	,880	,897	

*P<.01

Tablo 3.17’de İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği ile ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde birinci faktör ile ikinci faktör arasındaki korelasyonu .580, birinci faktör ile ölçeğin toplam maddeleri arasındaki korelasyonu .880; ikinci faktör ile ölçeğin toplam maddeleri arasındaki korelasyonun .897 olduğu görülmüştür. Faktörler arasında anlamlı orta ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Bu veriler, ölçekteki kaygı maddelerinin bağımsız ($p<.05$) iki faktörde toplandığının bir kanıtı olarak düşünülebilir.

3.4.2.4. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA’dan elde edilen İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği’ne ait sonuçların doğruluğunu test etmek amacıyla DFA kullanılmıştır. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği’ne ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18.

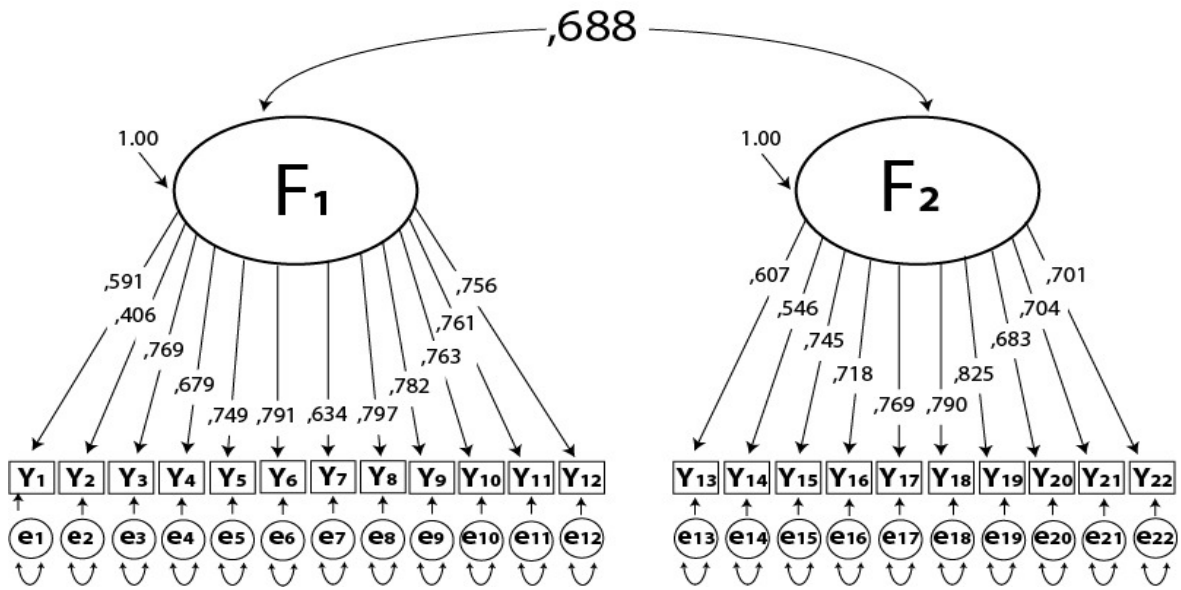
İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği’ne ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri

χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
303.282	208	1.46	0.042	0.97	0.90	0.976

DFA’da en yaygın kullanılan uyum indekslerinden birisinin RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin 0,05 ve daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer 0,08’e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir. DFA’da AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerinin 0,80’den yüksek, DFA’da CFI (Comparative Fit Index), değerlerinin 0,95 ve üzerinde olması model veri uyumunun “mükemmel uyuma” karşılık geldiğinin göstergesidir (Anderson ve Gerbing, 1984; Browne ve Cudeck, 1993; Bentler, 1990; Hu &

Bentler, 1999; Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2008; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Vieira, 2011).

Ölçeğin uyum indeks değerleri incelendiğinde CFI uyum indeksinin mükemmel, diğer uyum indekslerinin ise kabul edilebilir uyum ölçütleri içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum AFA'dan elde edilen İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine ait sonuçların doğruluğunun DFA tarafından da desteklendiğini göstermektedir. Buna ek olarak İngilizce dersi öğrenme kaygısı ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi uyum grafiği Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. İngilizce öğrenme kaygısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum grafiği

3.4.3. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Ölçek üçlü likert tipinde, “Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilerin tutumları ile ilgili "Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum” görüşlerine sahip olma yönünde 1 den 3'e doğru puanlanmıştır. Maddeler hazırlanan veri toplama ölçeğinin yapı geçerliliği bir faktör analizi tekniği olarak açıklayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlikle ilgili analizlerinin detayları ölçek geliştirme alt başlığı ile verilmiştir.

Tablo 3.19.'da İngilizce dersi tutum ölçeğine ait puan aralıklarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.19.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puan Aralıklarının Dağılımı

Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Katılmıyorum	1	1,00 – 1,67	İngilizceye yönelik tutumu düşük
Kısmen Katılıyorum	2	1,68 – 2,35	İngilizceye yönelik tutumu orta düzeyde
Katılıyorum	3	2,36 – 3,00	İngilizceye yönelik tutumu yüksek

3.4.3.1. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Verilerinin Analizi

Ölçeğin denemelik formunun uygulanmasından elde edilen veriler IBM–SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için “faktör analizi” kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, aynı yapı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2009, s. 123).

İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirleyebilmek için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test, Bartlett Sphericity test, direct oblimin eksen döndürme yöntemi, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı gibi teknikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). KMO katsayısı değişkenler arasındaki anlamlı korelasyonların düzeyini gösteren oran olup 0 ile 1 arasında değişen bir değerdir ve bu oranın 0.70’e eşit veya bu orandan büyük olması beklenmektedir. KMO değerinin 0.80 üzerinde çıkması yüksek bir oran olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013).

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları Tablo 3.20.’de verilmiştir.

Tablo 3.20.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi	,932
Bartlett's Test of Sphericity Yaklaşık Ki Kare	7344.891
Sd	1176
P	,000*

*p<.05

Yapılan analizler sonucunda Tablo 3.20 ’de görüldüğü gibi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin KMO değeri 0,932 bulunmuştur. Bu durum örneklem seçiminin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu değer en az 0.50’nin üzerinde olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu $X^2=7344.891$; $sd=1176$

($p < .000$) olarak bulunmuştur. Bartlett testi sonucunda elde edilen değerin anlamlı çıkması faktör analizinin yapılabileceğini örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir (Akgül, 1997, s. 581; Büyüköztürk, 2013). Her iki test sonucuna göre yapılan faktör analizi işlemlerinin elde edilen veriler için uygun bir çözümlene olduğu sonucuna varılmıştır.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Deneme formuna ilk uygulanan açıklayıcı faktör analizinde, ölçekte alt boyutlar olup olmadığı, alt boyutlar var ise hangi maddelerin hangi alt boyutlar altında toplandığına karar verebilmek için veri setine "Direct Oblimin" eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.40 değeri ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 3.21.'de İngilizce Dersi Tutum Ölçeğine ait ilk döndürme sonucunda açıklanan toplam varyanslar tablolaştırılmıştır.

Tablo 3.21.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeğine Ait Açıklanan Toplam Varyanslar 1

Madde	Açıklanan Toplam Varyanslar					
	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %
1	14.121	28.819	28.819	13.647	27.851	27.851
2	3.334	6.805	35.623	2.845	5.806	33.658
3	2.325	4.745	40.368	1.812	3.698	37.356
4	1.592	3.250	43.618	1.070	2.183	39.539
5	1.510	3.082	46.699	1.007	2.054	41.594
6	1.457	2.974	49.673	.972	1.983	43.577
7	1.205	2.460	52.133	.695	1.419	44.996
8	1.180	2.409	54.542	.656	1.339	46.334
9	1.118	2.281	56.823	.620	1.266	47.600
10	1.065	2.172	58.996	.532	1.086	48.686
11	1.022	2.086	61.082	.505	1.030	49.716
12	.952	1.942	63.024			
13	.872	1.779	64.803			
14	.832	1.698	66.501			
15	.796	1.625	68.126			
16	.777	1.585	69.711			
17	.724	1.478	71.189			
18	.717	1.464	72.653			
19	.690	1.408	74.061			
20	.666	1.359	75.420			
21	.649	1.325	76.745			
22	.618	1.261	78.006			
23	.606	1.237	79.243			
24	.588	1.201	80.443			
25	.574	1.172	81.615			
26	.556	1.135	82.750			
27	.528	1.078	83.828			
28	.524	1.069	84.897			
29	.519	1.059	85.956			
30	.495	1.010	86.966			
31	.479	.977	87.943			

32	.473	.965	88.908
33	.441	.900	89.809
34	.429	.875	90.684
35	.407	.830	91.514
36	.379	.773	92.287
37	.376	.767	93.054
38	.360	.734	93.788
39	.342	.699	94.487
40	.329	.671	95.158
41	.320	.653	95.811
42	.307	.626	96.437
43	.285	.581	97.018
44	.279	.568	97.587
45	.265	.541	98.127
46	.259	.529	98.657
47	.244	.497	99.154
48	.225	.459	99.613
49	.190	.387	100.000

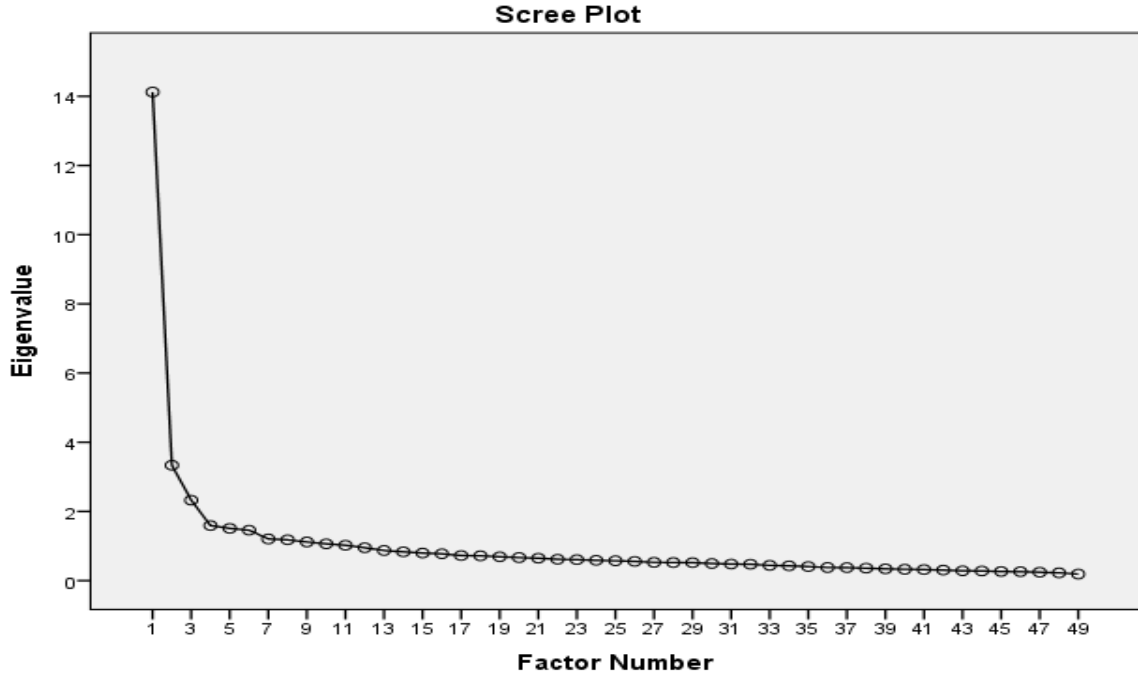
Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Tablo 3.21’de görüldüğü üzere direct oblimin yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçek eigen değeri 1’in üzerinde on bir faktörden oluştuğu gözlenmiştir. Bu şartlara göre inceleme yapıldığında; faktör analizi sonucunda, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı toplam varyansın % 25’in üzerindedir (1. faktörün açıkladığı varyans % 28.819, 2. faktörün açıkladığı varyans % 6.805, üçüncü faktörün açıkladığı varyans % 4.745’tir. Birinci faktörün (Eigenvalues) özdeğeri 14.121, İkinci faktörün özdeğeri 2.325, Üçüncü Faktörün özdeğeri 1.592 olarak bulunmuştur. Dördüncü faktöre kadar maddelerin eigen değeri birbirine yakın bulunmuş, üçüncü maddenin eigen değeri çok yükselmiş, eigen değerinde bir sıçrama ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim faktör sayısının yüksek tutulması, açıklanan varyansı arttırmakta, ancak bu kez de faktör isimlendirmede ve onları anlamlı kılmada zorluk yaşanmasını muhtemel kılmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Ölçeğin üç faktörün toplam varyansı açıklama değeri % 40.368 dir. Bu düzeyin sosyal bilimlerde % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002).

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği incelendiğinde Y eksenindeki bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır ve bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı doğrultusunda noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelmektedir. Şekil 7’de de görüldüğü üzere, üçüncü noktadan itibaren eğim düz bir şekilde gitmektedir. Bu noktadan itibaren faktörlerin varyansa

yaptıkları katkı hem küçük hem de birbirlerine yakındır. Bu bağlamda üç faktörlü yapının kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir (Çokluk, vd., 2012, s. 222).

Şekil 7’de İngilizce Dersi Tutum Ölçeği’ne ait temel bileşenler analizi yamaç grafiği verilmiştir.



Şekil 7. İngilizce dersi tutum ölçeği faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği 1

Ölçeğin üç boyutlu bir faktör yapısı oluşturmak üzere denemelik form yeniden faktör analizi işlemine tabi tutulmuştur. Maddelerin faktörlere dağılımı Tablo 3.22.’de verilmiştir.

Tablo 3.22.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeğine Ait Açıklanan Toplam Varyanslar 2

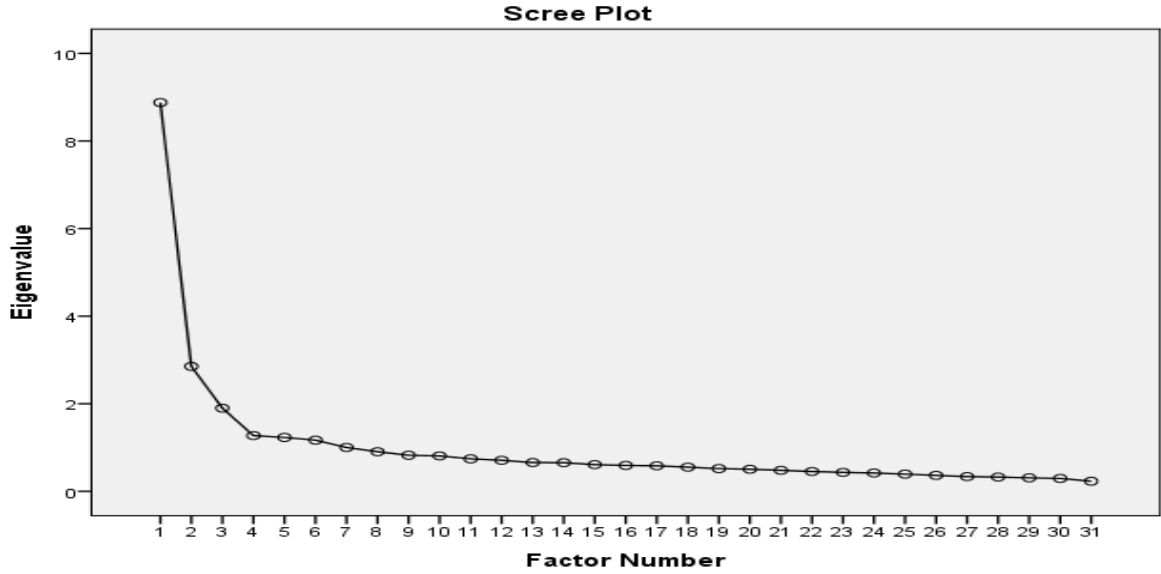
Faktör	Total Variance Explained			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı
	Yüklerin Kareler Toplamı	Yığılmalı %	Varyans %	
1	8.308	26.799	26.799	6.267
2	2.284	7.369	34.167	4.465
3	1.289	4.160	38.327	6.434

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Tablo 3.22.’de bu üç faktör üzerinden yapılan analize göre inceleme yapıldığında; faktör analizi sonucunda, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı toplam varyansın % 30’unun

üzerindedir (1. faktörün açıkladığı varyans % 26.799, 2. faktörün açıkladığı varyans % 7.369 ve 3. faktörün açıkladığı varyans % 4.160'tır. toplam varyans % 38.327' dir). 1. faktörün özdeğeri 8.308, 2. faktörün özdeğeri 2.284, 3. Faktörün özdeğeri 1.289 olarak bulunmuştur. Şekil 8'de İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin üç boyutlu bir faktör yapısı ile ilgili faktör analizi işlemine ait yamaç grafiği verilmiştir.



Şekil 8. İngilizce dersi tutum ölçeği faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği 2

Yukarıda yer alan açıklayıcı faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait yamaç grafiği incelendiğinde Y eksenindeki bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır ve bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı doğrultusunda noktalarla gösterilmektedir. Şekil 8'de de görüldüğü üzere, üçüncü noktadan itibaren eğim düz bir şekilde gitmektedir. Bu noktadan itibaren faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de birbirlerine yakındır. Bu bağlamda üç faktörlü yapının kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir (Çokluk, vd., 2012, s. 222).

Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde ölçekte faktör yükü 0.40'in altında ve birden çok faktörde yer alarak binişiklik gösteren 6, 8, 11, 14, 18, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 36, 39, 41, 43, 44, 46, 49,'uncu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten, faktör yükleri binişiklik gösteren ve faktör yükleri düşük on sekiz madde çıkarılmıştır.

Tablo 3.23.'te "İngilizce Dersi Öğrenme Kaygısı Ölçeği" structure matrix döndürme verileri, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri ve hangi faktöre dağıldıkları verilmiştir.

Tablo 3.23.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör I	Faktör II	Faktör III
s3	.671	.861		
s1	.590	.737		
s17	.499	.674		
s7	.564	.673		
s9	.538	.669		
s4	.516	.660		
s2	-.546	.628		
s12	-.554	.612		
s10	.522	.594		
s20	.601		.685	
s23	.573		.681	
s22	.500		.626	
s34	.527		.601	
s21	.544		.599	
s48	.486		.495	
s47	.432		.483	
s5	.336		.433	
s42	.391		.395	
s45	.341		.349	
s24	.510			-.680
s13	-.497			-.673
s28	-.532			-.667
s15	.379			-.650
s38	-.481			-.650
s31	.321			-.627
s32	.266			-.527
s19	.368			-.479
s25	.395			-.464
s16	.334			-.461
s37	.269			-.453
s40	.211			-.412

Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .211 ile .671 arasında değiştiği; ölçekte yer alan her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları I. Faktör için .499 ile .671; II. Faktör için .336 ile .601, III. Faktör için -.532 ile .510 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonu .327 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2005) dikkate alındığında, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin orta düzeydeki davranışları ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir.

3.4.3.2. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'nin Alt Faktörler ve Bu Faktörlerde Yer Alan Maddelerin Dağılımı

Tablo 3.24. 'de ölçek maddelerinin faktörlere göre dağılımı ve soru sayıları verilmiştir.

Tablo 3.24. *İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı ve Madde Sayıları*

Faktör no	Faktör adı	Madde sayısı	Madde numarası
Faktör 1	İngilizce ve Kariyer	9	1,2,3,4,7,9,10,12,17.
Faktör 2	İngilizce ve Gelişimi	10	5,20,21,22,23,34,42,45,47,48
Faktör 3	İngilizce ve İlgi	12	13,15,16,19,24,25,28,31,32,37,38,40.
Toplam		31	

- Birinci alt boyutun maddeleri 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12 ve 17. maddelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu maddelerin bulunduğu birinci alt boyut soruları incelendiğinde; İngilizcenin öğrencilerin geleceğine katkıları ilgili olduğu saptanmış, bu boyut “İngilizce ve Kariyer” olarak adlandırılmıştır.
- İkinci alt boyut 5, 20, 21, 22, 23, 34, 42, 45, 47 ve 48. maddelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu maddelerin bulunduğu, ikinci alt boyut soruları incelendiğinde, İngilizce dersinin geliştirilmesi ile ilgili İngilizceye verilen önem ile ilgili olduğu saptanmış, bu boyut “İngilizce ve Gelişimi” olarak adlandırılmıştır.
- Üçüncü alt boyutun 13, 15, 16, 19, 24, 25, 28, 31, 32, 37, 38 ve 40. maddelerinden oluştuğu belirlenmiştir. Bu maddelerin bulunduğu, üçüncü alt boyut soruları incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik öğrenci ilgisi ilgili olduğu saptanmış, bu boyut “İngilizce ve İlgi” olarak adlandırılmıştır.

3.4.3.3. *Güvenirlilik Çalışmasına İlişkin Bulgular*

Ölçekte oluşan dört alt boyutun ayrı ayrı güvenirlik düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.25’de verilmiştir.

Tablo 3.25.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği’nin Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Test Sonuçları

Alt Boyut Adı	Cronbach Alpha
Faktör 1:	,544
Faktör 2:	,797
Faktör 3:	,301
Toplam:	,909

Tablo 3.25 incelendiğinde, birinci faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının, $\alpha= 0.561$, ikinci faktörün $\alpha= 0.797$ olduğu, üçüncü faktörün $\alpha= 0.301$ olduğu ölçeğin toplamda ise $\alpha=0.909$ olarak belirlenmiştir. Ölçekler için $\alpha= 0.700$ üstü güvenilirlik katsayısı değerleri yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Ölçeğin ikinci faktörünün güvenilirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğu diğer faktörlerin güvenilirlik katsayısının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'nin toplam ve alt faktörler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3.26'da verilmiştir.

Tablo 3.26.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'nin Toplam ve Alt Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Faktörler	N	X	Ss	p	Fak1	Fak2	Fak 3	Toplam
Faktör 1	371	2,1335	,26657	,000*	-	,323	-,313	,603
Faktör2	371	2,0532	,46061	,000*	,323	-	-,343	,755
Faktör 3	371	1,7957	,26251	,447	-,313	-,343	-	-,040
Top	371	2,0533	,17782	,000	,603	,755	-,040	

*P<.01

Tablo 3.26'da İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ile ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde birinci faktör ile ikinci faktör arasındaki korelasyonun .323, birinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyonun -.313, ölçeğin birinci faktörü ile toplam maddeleri arasındaki korelasyonun .603, ikinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyonun -,343, ölçeğin ikinci faktörü ile toplam maddeleri arasındaki korelasyonun .755; üçüncü faktörün ölçeğin toplam maddeleri arasındaki korelasyonun -.040 olduğu görülmüştür. Faktörler arasında anlamlı düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Bu veriler, ölçekteki tutum maddelerinin bağımsız ($p<.05$, $p<.01$) üç faktörde toplandığının bir kanıtı olarak düşünülebilir.

3.4.3.4. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA'dan elde edilen İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'ne ait sonuçların doğruluğunu test etmek amacıyla DFA kullanılmıştır. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'ne ait DFA sonucunda belirlenen uyum değerleri Tablo 3.27'de verilmiştir.

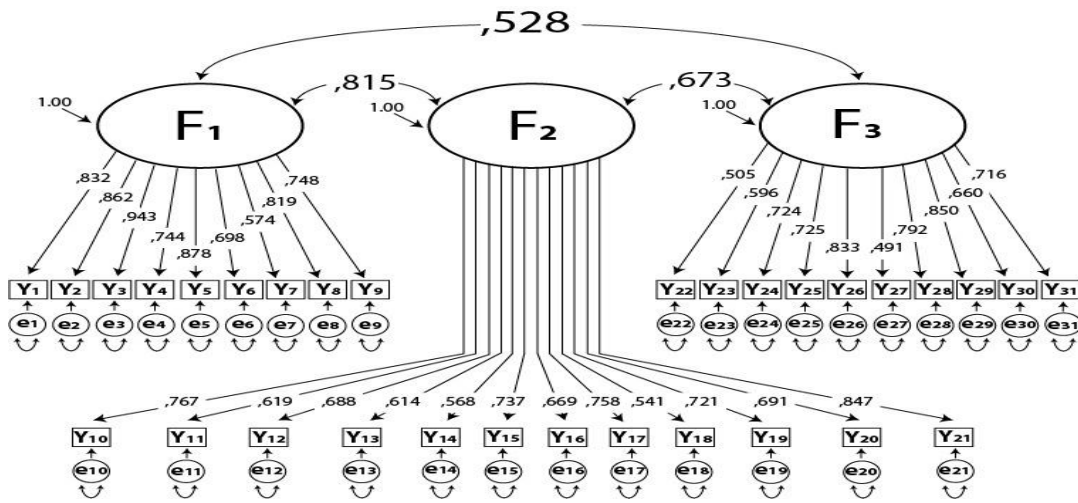
Tablo 3.27.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'ne ait DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri

χ^2	<i>Sd</i>	χ^2/sd	<i>RMSEA</i>	<i>AGFI</i>	<i>RMR</i>	<i>CFI</i>
873.686	431	2.02	0.062	0.89	1.283	0.900

DFA’da en yaygın kullanılan uyum indekslerinden birisinin RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin 0,05 ve daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer 0,08’e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir. DFA’da AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerinin 0,80’den yüksek, DFA’da CFI (Comparative Fit Index), değerlerinin 0,95 ve üzerinde olması model veri uyumunun “mükemmel uyuma” karşılık geldiğinin göstergesidir (Anderson ve Gerbing, 1984; Browne ve Cudeck, 1993; Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999; Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2008; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Vieira, 2011).

Ölçeğin uyum indeks değerleri incelendiğinde CFI uyum indeksinin mükemmel, diğer uyum indekslerinin ise kabul edilebilir uyum ölçütleri içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum AFA’dan elde edilen İngilizce Dersi Tutum Ölçeğine ait sonuçların doğruluğunun DFA tarafından da desteklendiğini göstermektedir. İngilizce Dersi Tutum Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi uyum grafiği Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 9. İngilizce dersi tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum grafiği

3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda verilerinin toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) 'e göre yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen kişi hakkında araştırmacıya kısmen de olsa esneklik sağlayarak önceden hazırlanan soruların görüşülen kişinin yanıtlarına göre görüşme esnasında yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına imkan veren, planlanmamış ve derinlemesine verileri elde edildiği bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın nitel boyutu ile ilgili olarak veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve deney grubunun "Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması" ile ilgili görüşlerini almak amacıyla açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. İlk olarak deneysel çalışma ile ilgili ulaşılmak istenen araştırma amaçları doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu için maddeler oluşturulmuştur. Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu (görüşme soruları, alternatif sorular ve sondaları) incelemek üzere beş ayrı uzman görüşüne başvurulmuş, uygulamanın yapıldığı deney grubu dışında beş öğrenci ile pilot görüşme yapılarak soruların öğrenci açısından anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot görüşme uygulaması sonrasında uzman görüşleri alınmasının ardından yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin İngilizce dersi işlenirken uygulanan ters yüz sınıf modeli ile ilgili uygulamalar hakkındaki düşünceleri, ters yüz sınıf modeli uygulamasının öğrencilerin İngilizceye yönelik becerilerini nasıl etkilediği, ters yüz sınıf modeli uygulaması yapılmamış olsaydı öğrencilerin İngilizce öğretim programında kazanım olarak belirtilen dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden en çok hangisinin eksik kalacağını düşündükleri ve ters yüz sınıf modeli uygulamasını yapmadan önceki İngilizce dersine karşı olan tutumları ile bu uygulamadan sonraki tutumları arasında hissettikleri farklar sorulmuştur.

Sonuç olarak danışman ve uzmanların görüşleri doğrultusunda "Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması" ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini belirleyebilmek için deney grubu öğrencilerinden gönüllülük esasına göre görüşmeyi kabul eden 17 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

3.4.5. Yansıtıcı Günlük

Yansıtıcı günlük, yazan kişinin mevcut bilişsel ve duyuşsal fikirlerini ortaya çıkarmasını kolaylaştıran yazılı bir anlatım biçimidir. Yansıtıcı günlük, yazarın tecrübe, değer ve inanışları ile ilgili olarak içsel süreçlerini meydana geliş sırasına göre kaydetmenin bir yoludur (Hubbs ve Brand, 2010).

Günlükler, öğrencilere öğrenen bireyler olarak bireysel gelişimlerini inceleme fırsatlarını ortaya koyar ve aynı zamanda öğretmen olarak mesleki gelişimlerini gözler önüne serer. Her iki durumda da günlük yazma, yazarlara hem yapıcı hem de yansıtıcı bir hizmet sunar. Anlamlandırma ve anlama süreci içerisinde, günlük tutma öğrenenlerin sahip oldukları düşünce ve inançlarını fark etmelerine yardımcı olur (Dart, Boulton-Lewis, Brownlee ve McCrindle, 1998).

Yansıtıcı günlük tutmak, öğrencilerin yansıtıcı şekilde olmak üzere öğretme süreci ile ilgili çalışmalarına olanak tanıyan bir yöntemdir. Günlük tutmak, onların öğretmenlik uygulamalarına yaklaşımlarını ya da çeşitli okul vaka ya da olaya verdikleri tepki biçimlerini etkileyen inançlarını, değerlerini, tecrübelerini ve önermelerini bireysel olarak inceleyebilmelerine olanak sağlar (Minott, 2008).

Araştırmada deney grubu öğrencilerine her dersin sonunda yansıtıcı günlük yazma görevi verilmiştir. Deney grubunda yer alan ve geçerli yorumlar yapabilen öğrencilerin görüşleri ön planda tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanan yansıtıcı günlük soruları öğrencilere önceden verilmiş ve her hafta uygulama yapıldıktan sonra sadece bir haftaya ait görüşlerle sınırlı bırakılmamış, genel olarak her hafta doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler günlükleri doldurabilmeleri için vakit kaldığı zamanlar ders sonunda, vakit kalmadığı zamanlarda ise ders dışı doldurmaları istenmiş ve hafta başında teslim alınmıştır. Yansıtıcı günlük sorularına verilen cevaplar betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar yansıtıcı günlük maddelerine ait temalara ayrıldıktan sonra önemli görülen hususlar araştırmada doğrudan alıntı yapılarak belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiğine yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada “Ters yüz sınıf Modeli” uygulanan deney grubu ile bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubunun başarı, İngilizce öğrenme kaygısı, İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla belirlenen deney ve kontrol gruplarına ön test olarak başarı testi, başarı, İngilizce öğrenme kaygısı ölçeği, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Aynı test ve ölçekler son test olarak da yine aynı gruplara uygulanmıştır. Bu test ve ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler bilgisayar paket programına aktarılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt problemleri gereği deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulama sonucuna göre İngilizce akademik başarı, İngilizce öğrenme kaygısı, ve İngilizce dersine yönelik tutumları bakımından karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılmasında ölçekten elde edilen ortalamalara ve varyanslara dayalı karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Ancak ortalama ve varyans karşılaştırmalarında parametrik ya da non-parametrik testlerinden hangilerinin kullanılacağına karar verilmesi için normallik dağılım testi yapılmıştır. Araştırmada parametrik testlerin kullanılabilmesi için belli koşulların sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bu koşullar aşağıda sıralanmıştır:

- Sonuç durumundaki değişkenler (başarı, tutum ve kaygı) en az eşit aralık düzeyindeki bir ölçekle ölçülmelidir.
- Üzerinden toplam puan ve ortalama alınan (başarı, tutum ve kaygı) değişkene ait puanların dağılımı normal olmalıdır.
- Farklılık yaratıp yaratmadığı düşünülen değişkenler (deney-kontrol yer alma gibi) en az iki bağımsız grup yaratmalıdır.

Bu koşullar doğrultusunda, İngilizce akademik başarı, İngilizce öğrenme kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için “*Shapiro Wilks* “ analizinden yararlanılmıştır. Bu testte dağılımın normalden farklı olduğu yargısı, H_1 hipotezini temsil etmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle bilgisayar paket programında yapılan analiz sonucunda bulunan istatistiksel anlamlılık değerinin 0,05’den büyük olması normalliği kanıtlamaktadır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28.

İngilizce Akademik Başarısı, İngilizce Öğrenme Kaygısı ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Ön Test Normal Dağılım Testi Sonuçları

		Normallik Testi					
Grup		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Okuma_Ontest	Deney Grubu C	,127	30	,200*	,952	30	,195
	Kontrol Grubu M	,142	30	,124	,945	30	,127
Dinleme_Ontest	Deney Grubu C	,148	30	,092	,956	30	,242
	Kontrol Grubu M	,207	30	,002	,873	30	,002
Konuşma_Ontest	Deney Grubu C	,279	30	,000	,840	30	,000
	Kontrol Grubu M	,269	30	,000	,815	30	,000
Kaygi_Ontest	Deney Grubu C	,162	30	,043	,839	30	,000
	Kontrol Grubu M	,209	30	,002	,823	30	,000
Tutum_Ontest	Deney Grubu C	,130	30	,200*	,946	30	,129
	Kontrol Grubu M	,145	30	,108	,957	30	,263

Tablo 3.28’de yer alan Shapiro Wilk (SW) testi sonucu incelendiğinde; deney ve kontrol grubuna ait ön test okuma başarı testi ve tutum ölçeği puan değerlerinin anlamlı olduğu ($p > .05$) görülmektedir. Bu sonuç deney ve kontrol grubuna ait ön test okuma başarı testi ve tutum ölçeği puan puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarına ait konuşma başarı testi, dinleme başarı testi ve İngilizce dersi kaygı ölçeği ön test puan değerlerinin anlamlı olmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç deney ve kontrol grupları konuşma başarı testi, dinleme başarı testi ve İngilizce dersi kaygı ölçeği ön test puanlarının normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.

Büyüköztürk (2013), Green ve Salkind, (2008), Kalaycı (2005) ile Özdamar’a (2013) göre, normal dağılım varsayımı karşılanamadığı durumlarda karşılaştırmalar yapılırken, “İlişkisiz Örneklemeler T-Testi” ve “İlişkili Örneklemeler T-Testi” gibi parametrik testlerin non-parametrik karşılıkları olan “Mann Whitney U Test” ve “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada bu nedenle normal dağılım gösteren karşılaştırmalarda “İlişkisiz Örneklemeler T-Testi” ve “İlişkili Örneklemeler T-Testi”, normal dağılım göstermeyen karşılaştırmalarda “Mann Whitney U Testi” ve “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmacı tarafından, öğrencilerden gönüllülük esasına göre görüşmeyi kabul eden 17 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin sorulara rahat ve doğru cevaplar verebilmesi için isimlerinin gizli kalacağı ve okulları ile ilgili herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacakları belirtilmiştir. Her öğrenciyle yaklaşık 15-20 dakika arası görüşme yapılmış, ses kayıtları gönüllülük esasına göre alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerden konuya ilişkin elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yolu ile yorumlanmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalar üzerinden yorumlamalar yapılan, görüşmeye katılımcı olan kişilerin görüşlerinin dikkat çeken taraflarını yansıtmak için sıklıkla doğrudan alıntılar kullanıldığı ve verilerden elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkileri doğrultusunda yorumlar yapıldığı bir analiz tekniğidir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu analiz modelinden hareketle, araştırma sürecinde elde edilmiş olan veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiştir ve temalara ayrılmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiş, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel verilerin analizi aşamasında araştırmanın alt problemlerine uygun olarak hazırlanan görüşme sorularına verilen yanıtlar inceledikten sonra son şekli verilen temaların kullanımı ile gerçekleştirilmiştir.

Merriam'a göre (2009) nitel bir çalışmada iç geçerliği sağlamada kullanılan yöntemlerden bir tanesi veri toplama süreçlerine yeterli katılımı sağlayabilmektir. Bu çalışmada araştırmacı, aynı zamanda deneysel çalışmanın bir uygulayıcısı olarak katılımcılarla her türlü konuda birlikte vakit geçirebilmiştir. Katılımcı görüşlerinden, araştırma dokümanlarından alıntılar yapmak, bulguları kanıtlarla desteklemek anlamına gelir. Bu da araştırmanın dış geçerliğini sağlamada bir yöntem olarak kullanılabilir (Merriam, 2009). Bu çalışmada aynı şekilde bulgular ve yorum bölümünde yapılan görüşme, yansıtıcı günlüklerle ilgili araştırmaya katkıda bulunan katılımcılar ile ilgili doğrudan alıntılar raporlaştırılarak sunulmuştur.

Bunlara ek olarak yansıtıcı günlük formları, araştırmacı günlüğüne dayalı araştırmacı gözlem notları ve değerlendirme raporları da aynı şeklide belirtilen yöntemeye uygun olarak bulgular ve yoruma eklenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce akademik başarı testi, İngilizce öğrenme kaygısı ve İngilizceye yönelik tutum ölçeği puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin nicel bulgular ile deney grubundaki öğrencilerin “Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması”na ilişkin görüşleri, araştırmacı gözlem ve değerlendirme raporlarıyla desteklenerek araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular sunulmaktadır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde İngilizce akademik başarı testi, İngilizce öğrenme kaygısı ve İngilizceye yönelik tutum ölçeği adlı ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin İngilizce başarılarına, İngilizce öğrenme kaygıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin oluşturulan alt problemlerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

4.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde 2016-2017 Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınlamış olduğu İngilizce dersine ait öğretim programında kazanımların okuma, yazma ve konuşma becerileri üzerine olmasından dolayı ders başarısına ait tüm denenceler üç başlık altında ve üç beceri üzerine başlıklandırılarak analiz sonuçları sunulmuştur.

4.1.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 1: Deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce dersi akademik başarısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu denence ile ilgili olarak elde edilen verilerin normallik dağılım testi Tablo 4.1. de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Okuma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Gruplar	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Okuma_Öntest	Deney Grubu	,127	30	,200*	,952	30	,195
	Kontrol Grubu	,142	30	,124	,945	30	,127

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere kontrol grubu ile deney grubunun okuma becerilerini ölçen ön test puanlarının anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0,05$ güven düzeyine bakıldığı zaman normal dağılıma uygun olduğu (Shapiro Wilk) görülmüştür ($p>0,05$). Bu sebeple deney ve kontrol grubunun okuma becerisi akademik testi ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla parametrik testlerden “Bağımsız Gruplar T-Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Okuma Becerisi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	N	X	Ss	t	P	
Okuma Ön test	Deney	30	35,67	10,816	1,164	,249
	Kontrol	30	32,27	11,788		

Tablo 4.2.'ye göre deney ve kontrol gruplarının okuma becerisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($t=1,164$, $p>0,05$) yoktur. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi okuma becerisi ön test puanlarına yönelik kurulan birinci denencesine ait okuma becerisi boyutunun doğruluğu kanıtlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesine ait dinleme becerisi boyutunun ön test puanlarının normallik dağılım testi Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Dinleme Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Gruplar	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Dinleme Ön test	Deney Grubu C	,148	30	,092	,956	30	,242
	Kontrol Grubu M	,207	30	,002	,873	30	,002

Tablo 4.3.'de görüldüğü üzere deney grubunun dinleme becerilerini ölçen ön test puanlarının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) normal dağılıma uygun olduğu görülürken kontrol grubuna ait ön test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmış ve Shapiro Wilk testine göre normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu sebeple deney ve kontrol grubunun dinleme becerisi akademik testi ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Mann Whitney U Testi*” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda birinci denencenin dinleme becerileri boyutuna ilişkin elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Dinleme Becerisi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Dinleme Ön Test	Deney	30	31,27	938,00	427,00	,730
	Kontrol	30	29,73	892,00		

Tablo 4.4.'e göre kontrol ve deney gruplarının dinleme becerisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($U=427,00$, $p>.05$) görülmüştür.

Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi dinleme becerisi ön test puanlarına yönelik kurulan birinci denencesine ait dinleme becerisi boyutunun doğruluğu kanıtlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesinin İngilizce dersi konuşma becerisi boyutuna ait ön test puanlarının normallik dağılım testi Tablo 4.5.' te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Konuşma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

Gruplar		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Konuşma Ontest	Deney Grubu	,279	30	,000	,840	30	,000
	Kontrol Grubu	,269	30	,000	,815	30	,000

Tablo 4.5.'de görüldüğü üzere deney grubu ile kontrol grubunun konuşma becerilerini ölçen ön test puanının anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olup ($p<0.05$) normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun İngilizce dersi konuşma becerisi ön test puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple kontrol ve deney grubunun konuşma becerisi akademik testi ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Mann Whitney U Testi*” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.6.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Konuşma Becerisi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Konuşma Ön Test	Deney	30	32,28	968,50	396,50	,415
	Kontrol	30	28,72	861,50		

Tablo 4.6' ya göre deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi Ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($U=396,00$, $p>.05$) görülmüştür. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersi konuşma becerisi ön test puanlarına yönelik kurulan birinci denencesine ait konuşma becerisi boyutunun doğruluğu kanıtlanmıştır.

4.1.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 2: Deney grubunun İngilizce dersi akademik başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun İngilizce dersi okuma becerisi akademik başarısı ön test ve son test puanları ile ilgili denence için elde edilen verilerin normallik dağılım testi Tablo 4.7. de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Deney Grubunun Ön test Son test Okuma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

Deney Grubu	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	p
Okuma Ontest	,127	30	,200*	,952	30	,195
Okuma_Son test	,133	30	,183	,957	30	,259

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere deney grubunun okuma becerilerini ölçen ön test ve son test puanlarının her ikisinin de anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0,05$ güven düzeyine göre normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre deney grubunun Ön test Son test okuma becerisi puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple deney grubunun okuma becerisi akademik testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla parametrik testlerden “Bağımlı Gruplar T-Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.8.’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Deney Grubu Ön test Son test Okuma Becerisi Puanları Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

	Deney Grubu	N	\bar{x}	ss	t Testi			Etki
					t	sd	p	r
Okuma Becerisi	Ön test	30	35,67	10,81	-10.433	29	.000*	0,92
	Son test	30	62,46	14,70				

* $P<0.05$

Tabloda 4.8.’e göre, deney grubu ön test son test okuma becerisi puanları aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubunun son test puanları lehine anlamlı fark vardır ($t=-10.433$; $p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=35,67$ iken, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=62,46$ 'dur. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,92$ değerinin sınır değeri olan

0,8'den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988), ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre deney grubunun İngilizce dersi okuma becerisi ön test puanlarına yönelik kurulan ikinci denencesine ait ilk alt boyutu doğrulanmıştır. Buna göre ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun İngilizce dersi dinleme becerisi akademik başarısı ön test ve son test puanları ile ilgili denence için elde edilen verilerin normallik dağılım testi Tablo 4.9' da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Deney Grubunun Ön test Son test Dinleme Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
Grup		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p.
Dinleme Ön test	Deney Grubu	,148	30	,092	,956	30	,242
Dinleme Son test	Deney Grubu	,169	30	,028	,924	30	,035

Tablo 4.9.'de görüldüğü üzere deney grubunun dinleme becerilerini ölçen ön test- puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) normal dağılıma uygun olduğu görülürken deney grubuna ait son test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubunun Ön test dinleme becerisi puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermekte olduğu,son test dinleme becerisi puanlarının normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple deney grubunun İngilizce dersi dinleme becerisi akademik testi Ön test Son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi* ” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10.

Deney Grubu Ön test Son test Dinleme Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu Puan	Sıralar	N	S.O.	Sıra Ortalaması Toplamı	z	P	Etki (r)
Dinleme son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,785	0,000	0,6
	Pozitif Sıralar	30	15,50	465,00			
Dinleme ön test	Eşit	0					
	Total	30					

Tablodan 4.10'dan anlaşılacağı üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisi testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney sonrası hiçbir öğrencinin son test puanı düşmemiş (Negatif sıralar=0, S.O = ,00), deney sonrası öğrencilerin tamamının son test puanı artmıştır (Pozitif Sıralar=30, S.O= 15.50). Böylece söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisi puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,6$ değerinin orta sınır değeri olan 0,5'den büyük olması ve 0,8'e yakın olmasından dolayı (Cohen, 1988). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde iyi düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre deney grubunun İngilizce dersi dinleme becerisi ön test son test puanlarına yönelik kurulan ikinci denencesine ait dinleme becerisi ile ilgili boyut doğrulanmıştır.

Deney grubunun İngilizce dersi konuşma becerisi akademik başarısı ön test ve son test puanları ile ilgili denence için elde edilen verilerin normallik dağılım testi Tablo 4.11. da verilmiştir.

Tablo 4.11.

Deney grubunun Ön test Son test Konuşma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
Grup		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p.
Konuşma_Ön test	Deney Grubu	,279	30	,000	,840	30	,000
Konuşma_Son test	Deney Grubu	,172	30	,023	,890	30	,005

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere deney grubunun konuşma becerilerini ölçen Ön test Son test puanının anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olup ($p<0.05$) normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunun Ön test Son test konuşma becerisi puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple deney grubunun konuşma becerisi akademik testi Ön test Son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Wilcoxon İşaretli Sıralar*” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.12.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12.

Deney Grubu Ön test Son test Konuşma Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu Puan	Sıralar	N	S.O.	Sıra Ortalaması Toplamı	z	P	Etki (r)
Konuşma son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,800	,000*	0,6
	Pozitif Sıralar	30	15,50	465,00			
Konuşma ön test	Eşit	0					
	Total	30					

* $p>0.05$

Tablo 4.12'ye göre, deney grubunu oluşturan öğrencilerin konuşma becerisi sınavından aldıkları Ön test ve Son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney sonrası hiçbir öğrencinin son test puanı düşmemiş (Negatif sıralar=0, S.O = ,00), deney sonrası öğrencilerin tamamının son test puanı artmıştır (Pozitif Sıralar = 30, S.O= 15.50). Böylece söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin konuşma becerisi puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,6$ değerinin orta sınır değeri olan 0,5'den büyük olması ve 0,8'e yakın olmasından dolayı (Cohen, 1988). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde iyi düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre deney grubunun İngilizce dersi konuşma becerisi ön test son test puanlarına yönelik kurulan ikinci denencesine ait konuşma becerisi ile ilgili boyut doğrulanmıştır.

4.1.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 3: Kontrol grubunun İngilizce dersi akademik başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun İngilizce dersi okuma becerisi ön test son test puanları ile ilgili olarak elde edilen verilerin normallik dağılım testi Tablo 4.13. de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Kontrol Grubunun Ön test Son test Okuma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

Kontrol Grubu	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Okuma_On test	,142	30	,124	,945	30	,127
Okuma_Son test	,125	30	,200*	,982	30	,887

Tablo 4.13.'de görüldüğü üzere kontrol grubunun okuma becerilerini ölçen ön test ve son test puanlarının her ikisinin de anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0,05$ güven düzeyine göre normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre kontrol grubunun Ön test Son test okuma becerisi puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple kontrol grubunun okuma becerisi akademik testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla parametrik testlerden “Bağımlı Gruplar T-Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.14.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14.

Kontrol Grubu Ön test Son test Okuma Becerisi Puanları Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar		N	\bar{x}	SS	Sh _x	t Testi			Etki
						t	Sd	P	r
Kontrol Grubu	Ön test	30	32,27	11,788	2,152	-3.435	29	.002	0,3
	Son test	30	41,06	15,183	2,772				

Tabloda 4.14.'e göre, kontrol grubu Ön test Son test okuma becerisi puanları aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkili gruplar t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($t=-3.435$; $p<.05$) bulunmuştur. Buna göre kontrol grubunun son test puanları lehine (ön test $\bar{x}= 32,27$, son test $\bar{x}=41,06$) anlamlı fark vardır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,3$ değerinin sınır değeri olan $0,2$ 'den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) geleneksel sınıf Modelinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre kontrol grubunun İngilizce dersi okuma becerisi ön test son test puanlarına yönelik kurulan üçüncü denencesine ait okuma becerisi ile ilgili boyut doğrulanmıştır.

Üçüncü denencenin dinleme becerisi ile ilgili boyutuna ait olan Kontrol grubunun ön test-son test dinleme becerisi puanları ile ilgili olarak elde edilen verilerin normallik dağılım testi Tablo 4.15. de verilmiştir.

Tablo 4.15.

Kontrol Grubunun Ön test- Son test Dinleme Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Dinleme Ön test	Kontrol Grubu	,269	30	,000	,815	30	,000
Dinleme Son test	Kontrol Grubu	,093	30	,200*	,960	30	,304

Tablo 4.15.'de görüldüğü üzere kontrol grubunun dinleme becerilerini ölçen son test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) normal dağılıma uygun olduğu görülürken kontrol grubuna ait ön test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun son test dinleme becerisi puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermekte, ön test dinleme becerisi puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple kontrol grubunun dinleme becerisi akademik testi ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi* ” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16.

Kontrol Grubu Ön test Son test Dinleme Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Sıralar	N	S.O.	Sıra Ortalaması Toplamı	z	P	Etki (r)
Dinleme Son test	Negatif Sıralar	1	4,50	4,50	-4,609	0,000*	0,5
	Pozitif Sıralar	28	15,38	430,50			
Dinleme Ön test	Eşit	1					
	Total	30					

*p<0.05

Tablo 4.16 dan anlaşılacağı üzere, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisi sınavından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İşlem sonrası bir öğrencinin son test puanı düşmüş (Negatif sıralar=1, S.O = 4,50), işlem sonrası 28 öğrencinin son test puanı artmış (Pozitif Sıralar=28, S.O= 15,38), bir öğrencinin de ön test son test puanı sıra ortalamaları eşit çıkmıştır. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. İşlem sonucunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisi puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde r= 0,5 değerinin orta sınır değeri olan 0,5'e eşit olmasından dolayı (Cohen, 1988) geleneksel sınıf modelinin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre kontrol grubunun İngilizce dersi dinleme becerisi ön test son test puanlarına yönelik kurulan üçüncü denencesine ait dinleme becerisi ile ilgili boyut doğrulanmıştır.

Tablo 4.17.

Kontrol Grubunun Ön test Son test Konuşma Becerisi Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Konuşma_Ön test	Kontrol Grubu	,269	30	,000	,815	30	,000
Konuşma_Son test	Kontrol Grubu	,231	30	,000	,838	30	,000

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere kontrol grubunun konuşma becerilerini ölçen Ön test Son test puanının anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olup ($p<0.05$) normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön test son test konuşma becerisi puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple kontrol grubunun konuşma becerisi akademik testi ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18.

Kontrol Grubu Ön test Son test Konuşma Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Puan	Sıralar	N	S.O.	Sıra Ortalaması Toplamı	z	P	Etki
Konuşma Son test	Negatif Sıralar	7	6,50	45,50	-2,446	0,14	0,3
	Pozitif Sıralar	14	13,25	185,50			
Konuşma Ön test	Eşit	9					
	Total	30					

Tablo 4.18'e göre, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin konuşma becerisi sınavından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. İşlem sonrası 7 öğrencinin son test puanı düşmüş (Negatif sıralar = 7, S.O = 6,50), işlem sonrası 14 öğrencinin son test puanı artmış (Pozitif Sıralar=14, S.O= 13,25), dokuz öğrencinin de ön test son test puan sıra ortalamaları eşit çıkmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r= 0,3$ değerinin düşük sınır değeri olan 0,2'ye yakın olmasından dolayı (Cohen, 1988) geleneksel sınıf modelinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre kontrol grubunun İngilizce dersi konuşma becerisi ön test son test puanlarına yönelik kurulan üçüncü denencesine ait konulma becerisi ile ilgili boyut doğrulanmıştır.

4.1.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 4: Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce dersi akademik başarısı son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

4. Denencenin birinci alt boyutuna ait olan grupların okuma becerisi son test puanlarına ilişkin “Bağımsız Gruplar t-Testi” sonuçları tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Son test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar		N	\bar{x}	ss	Sd	p	t
Okuma Son test	Deney Grubu	30	62.466	14.70	58	5.546	.000*
Okuma Son test	Kontrol Grubu	30	41.066	15.18			

*p<0.05

Tablo 4.19’ a göre grupların okuma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. ($t_{(40)}=5,546;p>0,05$). Bu sonuca göre dördüncü denencenin doğruluğu ıspatlanmıştır. Kontrol ($\bar{x}=62,466$) ve deney ($\bar{x}=41.066$) grubunun son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=1,43$ değerinin sınır değeri olan 0,8’den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) ters yüz sınıflar modelinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, Ters yüz sınıf modelinin geleneksel öğretim ortamına göre öğrencilerin okuma becerilerinde önemli bir farklılık yarattığı öne sürülebilir. Bu sonuca göre grupların İngilizce dersi okuma becerisi son test puanlarına yönelik kurulan araştırmanın dördüncü denencesine ait okuma becerisi ile ilgili boyut doğrulanmıştır.

4. Denencenin dinleme becerisine ait boyutu ile ilgili olan grupların dinleme becerisi son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları tablo 4.20’de verilmiştir

Tablo 4.20.

Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Becerisi Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Dinleme Son Test	Deney	30	41.13	1234.00	131.00	.000*
	Kontrol	30	19.87	596.00		

*p<0.05

Tablo 4.20 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda grupların dinleme becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu (U=131.00, p<.05) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Tabloda görüldüğü üzere sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puanları sıra ortalamasının (S.O.= 41.13) kontrol grubu son test puanlarının sıra ortalamalarından (S.O.= 19.87) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ters yüz sınıf modeli uygulamasının deney grubunda kontrol grubuna kıyasla başarıyı daha fazla arttırdığı söylenebilir. Bu sonuca göre grupların İngilizce dersi okuma becerisi son test puanlarına yönelik kurulan araştırmanın dördüncü denencesine ait dinleme becerisi ile ilgili boyut doğrulanmıştır.

4. Denencenin konuşma becerisine ait boyutu ile ilgili olan grupların konuşma becerisi son test puanlarına ilişkin “Mann Whitney U Testi” sonuçları tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Konuşma Son Test	Deney	30	44.95	1348.00	16.500	.000*
	Kontrol	30	16.05	481.50		

*p<0.05

Tablo 4.21 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda grupların konuşma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu (U=16.500, p<.05) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Tablo 4.21’de görüldüğü üzere sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puan sıra ortalaması (S.O.= 44.95) kontrol grubu son test puan sıra ortalamalarından (S.O.= 16.05) yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ters yüz sınıf modeli uygulamasının deney grubunda dinleme son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha fazla başarıyı arttırdığı söylenebilir. Bu sonuca

göre grupların İngilizce dersi konuşma becerisi son test puanlarına yönelik kurulan araştırmanın dördüncü denencesine ait konuşma becerisi ile ilgili olan boyut doğrulanmıştır.

4.1.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 5: Deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı erişim puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

5. Denencenin birinci alt boyutuna ait olan grupların okuma becerisi erişim puanlarına ilişkin “Normallik Dağılım Testi” sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Grupların Okuma Becerisi Erişim Puanlarına İlişkin “Normallik Dağılım Testi” Sonuçları

	Group	Tests of Normality					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Okuma Erişim	Deney Grubu	,144	30	,113	,944	30	,115
	Kontrol Grubu	,101	30	,200*	,982	30	,869

Tablo 4.22.’de görüldüğü üzere grupların okuma becerisi erişim puanlarının anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0.05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre grupların okuma becerisi erişim puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple grupların okuma becerisi erişim puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla parametrik testlerden “Bağımsız Gruplar t-Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 5. Denencenin okuma becerisi boyutuna ait olan grupların okuma becerisi erişim puanlarına ilişkin “Bağımsız Gruplar t-Testi” sonuçları Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t-Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi			Etki
					t	Sd	p	r
Okuma Erişi	Deney Grubu	30	26,80	14,06	4,962	58	,000*	1,2
	Kontrol Grubu	30	8,80	14,03				

*p<0.05

Tablo 4.23’ a göre grupların okuma becerisi erişiş puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. (t=4,962; p<0,05). Bu sonuca göre beşinci denencenin doğruluğu ispatlanmıştır. Deney (\bar{x} =26,800) ve kontrol (\bar{x} =8,800) grubunun erişiş puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu doğrultuda, Ters yüz sınıf modelinin geleneksel öğretim ortamına göre öğrencilerin okuma becerilerinde önemli bir farklılık yarattığı öne sürülebilir. Buna ek olarak etki büyüklüğü incelendiğinde r=1,2 değerinin sınır değeri olan 0,8’den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) ters yüz sınıflar modelinin öğrencilerin okuma becerileri erişiş puanlarının yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, Ters yüz sınıf modelinin geleneksel öğretim ortamına göre öğrencilerin okuma becerilerinde önemli bir farklılık yarattığı öne sürülebilir. Bu sonuca göre grupların İngilizce dersi okuma becerisi erişiş puanlarına yönelik kurulan araştırmanın beşinci denencesine ait okuma becerisi ile ilgili boyut doğrulanmıştır.

5. Denencenin dinleme becerisi boyutuna ait olan grupların dinleme becerisi erişiş puanlarına ilişkin “*Normallik Dağılım Testi*” sonuçları Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24.

Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin Normallik Dağılım Testi

	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Dinleme Erişi	Deney Grubu	,143	30	,121	,954	30	,218
	Kontrol Grubu	,099	30	,200*	,991	30	,996

Tablo 4.24.’de görüldüğü üzere grupların dinleme becerisi erişiş puanlarının anlamlılık düzeyi sonuçları p=0.05 güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup (p>0.05) normal

dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre grupların dinleme becerisi erişim puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple grupların dinleme becerisi erişim puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla parametrik testlerden “Bağımsız Gruplar t-Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 5. Denencenin dinleme becerisi boyutuna ait olan grupların dinleme becerisi erişim puanlarına ilişkin “Bağımsız Gruplar t-Testi” sonuçları Tablo 4.25’ de verilmiştir.

Tablo 4.25.

Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Becerisi Erişim Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar T-Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi			Etki
					t	Sd	p	r
Dinleme Erişim Puanları	Deney Grubu	30	49,86	14,02	6,438	58	,000*	1.6
	Kontrol Grubu	30	25,03	15,80				

*p<0.05

Tablo 4.25’ a göre grupların dinleme becerisi erişim puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. (t=6,438; p<0,05). Bu sonuca göre beşinci denencenin doğruluğu ispatlanmıştır. Deney (\bar{x} =49,86) ve kontrol (\bar{x} =25,03) grubunun dinleme becerisi erişim puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu doğrultuda, Ters yüz sınıf modelinin geleneksel öğretim ortamına göre öğrencilerin dinleme becerilerinde önemli bir farklılık yarattığı öne sürülebilir. Buna ek olarak etki büyüklüğü incelendiğinde r=1,6 değerinin sınır değeri olan 0,8’den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin dinleme becerileri erişim puanlarının yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre grupların İngilizce dersi dinleme becerisi erişim puanlarına yönelik kurulan araştırmanın beşinci denencesine ait dinleme becerisi ile ilgili olan boyut doğrulanmıştır.

5. Denencenin konuşma becerisi ile ilgili olan boyutu olan grupların konuşma becerisi erişim puanlarına ilişkin “Normallik Dağılım Testi” sonuçları Tablo 4.26’de verilmiştir.

Tablo 4.26.

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin Normallik Dağılım Testi

Grup		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Konuşma	Deney Grubu	,176	30	,018	,903	30	,010
Erişi Puanları	Kontrol Grubu	,214	30	,001	,930	30	,050

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere grupların konuşma becerisi erişim puanlarının anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olup ($p<0.05$) normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre grupların konuşma becerisi erişim puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple grupların dinleme becerisi erişim puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Mann Whitney U Testi*” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 5. Denencenin dinleme boyutuna ait olan grupların konuşma becerisi erişim puanlarına ilişkin “*Mann Whitney U Testi*” sonuçları Tablo 4.27’ de verilmiştir.

Tablo 4.27.

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Erişi Puanlarına İlişkin “Mann Whitney U Testi” Sonuçları

Grup		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P	Etki r
Dinleme Erişi	Deney	30	45,50	1365,00	-6,681	,000*	0,86
	Kontrol	30	15,50	465,00			

* $p<0.05$

Tablo 4.27 incelendiğinde, yapılan “*Mann Whitney U Testi*” sonucunda grupların konuşma becerisi erişim puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($U=-6,681$, $p<.05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Tabloda görüldüğü üzere sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puanları sıra ortalamasının (S.O.= 45,50) kontrol grubu son test puanlarının sıra ortalamalarından (S.O.= 15,50) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ters yüz sınıf modeli uygulamasının deney grubunda kontrol grubuna kıyasla başarıyı daha fazla arttırdığı söylenebilir. Buna ek olarak

etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0.86$ değerinin sınır değeri olan 0,8'den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) ters yüz sınıflar modelinin öğrencilerin konuşma becerileri erişim puanlarının yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre grupların İngilizce dersi konuşma becerisi erişim puanlarına yönelik kurulan araştırmanın beşinci denencesine ait konuşma becerisi ile ilgili olan boyut doğrulanmıştır.

4.1.2. İngilizce Öğrenme Kaygısı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği aracılığı ile deney ve kontrol gruplarına ait analizlerin sonuçları sunulmuştur.

4.1.2.1. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 6: Deney grubunun ön test son test İngilizce öğrenme kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

6. Denenceye ait deney grubunun Ön test Son test İngilizce öğrenme kaygısı ölçeği puanları normallik dağılımı Tablo 4.28.'de verilmiştir.

Tablo 4.28.

Deney grubunun Ön test Son test İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
Grup		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Kaygı Ön test	Deney Grubu	,162	30	,043	,839	30	,000
Kaygı Son test	Deney Grubu	,157	30	,058	,896	30	,007

Tablo 4.28.'de görüldüğü üzere deney grubunun İngilizce öğrenme kaygısını ölçen Ön test Son test puanının anlamlılık düzeyi sonuçları $p= 0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olup ($p<0.05$) normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunun Ön test Son test İngilizce öğrenme kaygısı puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple deney grubunun öğrenme kaygısını ölçen Ön test Son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.29.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.29.

Deney Grubu Ön test Son test İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu Puan	Sıralar	N	S.O.	Sıra Ortalaması Toplamı	z	P	Etki (r)
Kaygı Son test	Negatif Sıralar	29	16.00	464.00	-4.763	.000*	0,6
	Pozitif Sıralar	1	1.00	1.00			
Kaygı Ön test	Eşit	0					
	Total	30					

*p<0.05

Tablo 4.29. dan anlaşılacağı üzere deney grubu öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İşlem sonrası 29 öğrencinin son test puanı düşmüş (Negatif sıralar = 29, S.O = 16.00), işlem sonrası 1 öğrencinin son test puanı artmıştır (Pozitif Sıralar=1, S.O= 1.00). Söz konusu farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. İşlem uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı puanları sıra ortalamaları azalmıştır. İngilizce öğrenme kaygısı son test puan ortalamalarının ön teste göre düşük çıkması öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarının azaldığını göstermektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r = 0,6$ değerinin sınır değeri olan 0,5'den büyük ve 0,8'e yakın olmasından dolayı (Cohen, 1988) ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kaygısının düşmesinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre deney grubunun İngilizce öğrenme kaygısı ön test son test puanlarına yönelik kurulan altıncı denence doğrulanmıştır.

4.1.2.2. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 7: Kontrol grubunun ön test son test İngilizce öğrenme kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun ön test -son test öğrenme kaygısı ölçeği puanları normallik dağılımı Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30.

Kontrol Grubunun Ön test Son test Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
Group		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistic	sd	p
Kaygı Ön test	Kontrol Grubu	,209	30	,002	,823	30	,000
Kaygı Son test	Kontrol Grubu	,120	30	,200*	,945	30	,128

Tablo 4.30.'da görüldüğü üzere kontrol grubunun İngilizceye yönelik öğrenme kaygısını ölçen son test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) normal dağılıma uygun olduğu görülürken yine kontrol grubuna ait ön test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubunun Ön test Son test İngilizce öğrenme kaygısı puanları Shapiro Wilks analizine göre ön testler normal dağılım gösterirken son testler normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple kontrol grubunun İngilizceye yönelik öğrenme kaygısı ölçeği Ön test Son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.31.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31.

Kontrol Grubu Ön test Son test Öğrenme Kaygısı Ölçeği Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Puan	Sıralar	N	S.O.	Sıra Ortalaması Toplamı	z	P	Etki (r)
Kaygı Son test	Negatif Sıralar	2	16.18	404.50	-3.539	.000*	0,4
	Pozitif Sıralar	5	12.10	60.50			
Kaygı Ön test	Eşit	0					
	Total	3					
		0					

* $p<0.05$

Tablo 4.31.'den anlaşılacağı üzere kontrol grubu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $P<0,05$

düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İşlem sonrası 25 öğrencinin son test puanı düşmüş (Negatif sıralar = 25, S.O = 16.18), işlem sonrası 5 öğrencinin son test puanı artmıştır (Pozitif Sıralar= 5, S.O= 12.10). Söz konusu farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. İşlem uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı puanları sıra ortalamaları azalmıştır. İngilizce öğrenme kaygısı son test puan ortalamalarının ön teste göre düşük çıkması öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarının azaldığını göstermektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r= 0,4$ değerinin sınır değeri olan 0,5’den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) geleneksel sınıf Modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öğrenme kaygısının düşmesinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre deney grubunun İngilizce öğrenme kaygısı ön test son test puanlarına yönelik kurulan yedinci denence doğrulanmıştır.

4.1.2.3. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 8: Deney ve kontrol grubunun son test İngilizce öğrenme kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Grupların İngilizce öğrenme kaygısı ölçeği son test puanlarına ilişkin mann “Whitney U Testi” sonuçları tablo 4.32. ‘de verilmiştir.

Tablo 4.32.

Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Kaygı Son Test	Deney	30	22.80	684.00	289.500	.025*
	Kontrol	30	38.20	1146.00		

* $p<0.05$

Tablo 4.32. incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda grupların İngilizce öğrenme kaygısı ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($U=289.500$, $p<.05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık kaygı açısından kontrol grubu lehinedir. Tablo 4.32. de görüldüğü üzere sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puan ortalaması (S.O.= 22.80) anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamasından (S.O.=

38.20) düşüktür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ters yüz sınıf modeli uygulamasının deney grubunda öğrenme kaygısı son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla azaldığı söylenebilir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunun İngilizce öğrenme kaygısı son test puanlarına yönelik kurulan sekizinci denence doğrulanmıştır.

4.1.2.4. Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 9: Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce öğrenme kaygısı erişim puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

9. Denenceye ait grupların İngilizce öğrenme kaygısı erişim puanlarına ait normallik dağılımı Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33.

Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Öğrenme Kaygısı Erişim Puanlarına Ait “Normallik Dağılımı Testi” Sonuçları

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Grup		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
		Kaygı Erişim	Deney Grubu	,121	30	,200*	,954
	Kontrol Grubu	,104	30	,200*	,957	30	,256

Tablo 4.33.’da görüldüğü üzere grupların İngilizceye yönelik öğrenme kaygısını ölçen erişim puanlarının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) normal dağılıma uygun olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre grupların İngilizceye yönelik öğrenme kaygısını ölçen erişim puanları Shapiro Wilks analizine göre ön normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple grupların İngilizceye yönelik öğrenme kaygısını ölçen erişim puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla parametrik testlerden “Bağımsız Gruplar t-Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.34.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.34.

Grupların İngilizceye Yönelik Öğrenme Kaygısını Ölçen Erişi Puanlarına Ait “Bağımsız Gruplar T-Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi			Etki
					t	Sd	p	r
Kaygı Erişi	Deney	30	-25,76	10,67	-3,020	58	,004*	0,78
	Kontrol	30	-14,23	17,98				

*p<0.05

Tablo 4.34.’e göre grupların İngilizce öğrenme kaygısı erişimi puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-3,020; p<0,05). Bu sonuca göre dokuzuncu denencenin doğruluğu ispatlanmıştır.

Deney ($\bar{x}=25,76$) ve kontrol ($\bar{x}=-14,23$) gruplarının İngilizce öğrenme kaygısı erişimi puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ters yüz sınıf modelinin uygulamasının deney grubunda öğrenme kaygısı erişimi puanlarının kontrol grubuna kıyasla azaldığı söylenebilir. Buna ek olarak etki büyüklüğü incelendiğinde r=0.78 değerinin sınır değeri olan 0,8’e yakın olmasından dolayı (Cohen, 1988) ters yüz sınıflar modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygısı becerileri erişimi puanlarının yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce öğrenme kaygısı erişimi puanlarına yönelik kurulan dokuzuncu denence doğrulanmıştır.

4.1.3. İngilizce Dersi Tutum Puanlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde İngilizce Dersi Tutum Ölçeği aracılığı ile deney ve kontrol gruplarına ait analizlerin sonuçları sunulmuştur.

4.1.3.1. Onuncu denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 10: Deney grubunun ön test son test İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubunun ön test son test İngilizce dersi tutum ölçeği puanlarına ait normallik dağılımı Tablo 4.35.’de verilmiştir.

Tablo 4.35.

Deney Grubunun Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puanları Normallik Dağılımı Testi

		Normallik Testi					
Grup		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Tutum Ön test	Deney Grubu	,130	30	,200*	,946	30	,129
Tutum Son test	Deney Grubu	,219	30	,001	,874	30	,002

Tablo 4.35.'de görüldüğü üzere deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçen ön test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) dağılıma uygun olduğu görülürken yine deney grubuna ait son test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük ($p<0.05$) düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sebeple deney İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Ön test Son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.36.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36.

Deney Grubu Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu Puan	Sıralar	N	S.O.	Sıra Ortalaması Toplamı	z	P	Etki (r)
Tutum Son test	Negatif Sıralar	1	4,00	4,00	-4,618	0,000*	0,5
	Pozitif Sıralar	28	15,39	431,00			
Tutum Ön test	Eşit	1					
	Total	30					

* $p<0.05$

Tablo 4.36.'dan anlaşılacağı üzere deney grubu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. İşlem sonrası 1 öğrencinin son test puanı sıra ortalaması düşmüş (Negatif sıralar = 1, S.O = 4,00), işlem

sonrası 28 öğrencinin son test puanı sıra ortalaması artmıştır (Pozitif Sıralar = 28, S.O= 15,39). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. İşlem uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları sıra ortalamaları artmıştır. İşlem uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları anlamlı bir biçimde artmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,5$ değerinin sınır değeri olan $0,5$ 'e eşit olmasından dolayı (Cohen, 1988) Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına orta düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutum son test puanlarına yönelik kurulan onuncu denence doğrulanmıştır.

4.1.3.2. On birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 11: Kontrol grubunun ön test son test İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubunun Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği puanları normallik dağılımı Tablo 4.37.'da verilmiştir.

Tablo 4.37.

Kontrol Grubunun Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puanları Normallik Dağılımı Testi

Kontrol Grubu Puan	Sıralar	N	S.O.	Sıra Ortalaması Toplamı	z	P	Etki (r)
Tutum Son test	Negatif Sıralar	11	11,55	127,00	-2,171	,030*	0,2
	Pozitif Sıralar	19	17,79	338,00			
Tutum Ön test	Eşit	0					
	Total	30					

Tablo 4.37.'de görüldüğü üzere kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçen Shapiro Wilks Testi'ne göre anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) normal dağılıma uygun olduğu görülürken yine kontrol grubuna ait son test puanının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük ($p<0.05$) düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre kontrol grubunun tutum puanlarının normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu sebeple kontrol grubu İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Ön test Son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik

testlerden “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilmiş olan bulgular Tablo 4.38.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38.

Kontrol Grubunun Ön test Son test İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Grup	Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Tutum Ön test	Kontrol Grubu	,145	30	,108	,957	30	,263
Tutum Son test	Kontrol Grubu		30	,116	,920	30	,026

*p<0.05

Tablo 4.38. den anlaşılacağı üzere kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İşlem sonrası 11 öğrencinin son test puanı düşmüş (Negatif sıralar = 11, S.O = 11,55), işlem sonrası 19 öğrencinin son test puanı artmıştır (Pozitif Sıralar= 19, S.O= 17,79). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. İşlem uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları sıra ortalamaları artmıştır. İşlem sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları artmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0,2$ değerinin sınır değeri olan 0,5’den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) geleneksel sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının gelişmesinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre kontrol grubunun İngilizce dersi tutum son test puanlarına yönelik kurulan on birinci denence doğrulanmıştır.

4.1.3.3. On ikinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 12: Deney ve kontrol grubunun son test İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Öğrencilerin deneysel işlem sonucunda tutum puanlarında bir değişiklik olup olmadığı deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde karşılaştırılarak belirlenmiştir. Tablo 4.36.’da

deney grubunun tutum toplam puanlarının deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası karşılaştırması verilmiş ve deneysel işlem lehine gerçekleştiği kanıtlanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test puanlarının deneysel işlem öncesi denk olup olmadığı veriler normal dağıldığı için bağımsız gruplar testi ile test edilmiş, deney ve kontrol grubunun tutum puanlarının denk olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 3.2.).

Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi sadece İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında denklik problemi yaşandığı için gruplara ait Ön testler kodeğişken olarak alınarak kontrol altına alınmıştır ve ANCOVA analiz tekniği kullanılarak yapılmış olan analiz Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4.39.

Grupların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanları Ancova Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	P
Tutum Ön test	804,568	1	804,568	6,332	,015
Deneysel İşlem	264,431	1	264,431	2,081	,155
Hata	7243,165	57	127,073		
Toplam	332330,00	60			
Düzeltilmiş toplam	8782,733	59			

a. R kare =,175 (Uyarlanmış R kare =,146)

Tablo 4.39 incelendiğinde yapılmış olan Ancova analizi sonucunda kovaryantın (tutum ön test) bağımlı değişkeni (tutum son test) tahmin etme düzeyinin anlamlı ($F_{1,57}=2,081;p=,155>0,05$) olmadığı görülmektedir. Farklı deneysel işlem gruplarında olan öğrencilerin (yani deney ve kontrol grupları) Ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında manidar bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Yani, öğrencilerin Ön test puanları kontrol edilse de tutum Son test puanları arasında fark yoktur. Deneysel işlem deney grubunda kontrol grubuna göre fark yaratsa da analizlere göre grupların tutum puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

4.1.3.4. On üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Denence 13: Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutum erişim puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Denence 13 ile ilgili olan grupların ön test son test İngilizce dersine yönelik tutum erişim puanlarına ait normallik dağılımı Tablo 4.40’da verilmiştir.

Tablo 4.40.

Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum Erişi Puanlarına Ait “Normallik Dağılımı Testi” Sonuçları

Grup	Normallik Testi						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p.	
Tutum Erişi	Deney Grubu	,178	30	,016	,927	30	,041
	Kontrol Grubu	,086	30	,200*	,966	30	,428

Tablo 4.40.’da görüldüğü üzere grupların İngilizce dersine yönelik tutum erişimi puanlarını ölçen erişim puanlarının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre kontrol grubununki daha yüksek düzeyde olup ($p>0.05$) normal dağılıma uygun olmadığı görülürken deney grubu puanlarının anlamlılık düzeyi sonucu $p=0.05$ güven düzeyine göre düşük olduğu ($p<0.05$) saptanmıştır. Bu sonuçlara göre grupların İngilizce dersine yönelik tutum erişim puanlarını ölçen erişim puanları Shapiro Wilks analizine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple grupların İngilizceye yönelik öğrenme kaygısını ölçen erişim puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla non-parametrik testlerden “Mann Whitney U Testi” uygulanmıştır. Denence 13 ile ilgili olan ve grupların Ön test Son test İngilizce dersine yönelik tutum erişim puanlarına ait “Mann Whitney U Testi” Tablo Tablo 4.41.’de verilmiştir.

Tablo 4.41.

Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum Erişi Puanlarına Ait “Mann Whitney U Testi” Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p	Etki r	
Tutum Erişi	Deney	30	36,68	1100,50	-2,744	,006*	0,35
	Kontrol	30	24,32	729,50			

* $p<0.05$

Tablo 4.41 incelendiğinde, yapılan “Mann Whitney U Test” sonucunda grupların yönelik İngilizce dersine yönelik tutum erişim puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($U=-2,744$, $p<.05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Tabloda görüldüğü üzere sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu erişim puanı sıra ortalaması (S.O.= 36,68) anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamasından (S.O.= 24,32) yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, Ters yüz sınıf modeli uygulamasının deney grubunda İngilizce

dersine yönelik İngilizce dersine yönelik tutum erişi puanları kontrol grubuna kıyasla yüksek olduğu söylenebilir. Buna ek olarak etki büyüklüğü incelendiğinde $r=0.35$ değerinin sınır değeri olan 0,5'e yakın olmasından dolayı (Cohen, 1988) ters yüz sınıflar Modelinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum erişi puanlarına orta düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutum erişi puanlarına yönelik kurulan on üçüncü denence doğrulanmıştır.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “İngilizce dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemleri nelerdir?” ve ikinci alt problemi, “İngilizce dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin çalışmalar deney grubunda 10 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Bu bağlamda her haftaya ilişkin detaylı ders planı, öğrencilere uygulanan etkinlik planları ve her bir etkinlik planının detaylı olarak aşamaları, araştırmacının öğrencilerin ders esnasındaki tutumlarına ait gözlemci notları ve değerlendirmeleri, öğrencilerin her hafta sonunda yansıtıcı günlüklere aktarmış oldukları duygu ve düşünceleri ve son olarak ise öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu bölümde bu süreç içerisinde yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen bulgular ve buna bağlı olarak yapılan yorumların analizleri sunulmuştur.

4.2.1. Araştırmacı Günlüğüne Dayalı Gözlem ve Değerlendirme Raporlarına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deney grubuna uygulanan “Ters Yüz Sınıf Modeli”ne ilişkin süreç, araştırmacının her haftaya ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri sunulmuştur. 10 haftalık bir süreç içerisinde gerçekleştirilen deneysel uygulama sürecinde kullanılan örnek ders planları “Ekler” kısmında sunulmuştur. Alt problemler bağlamında “İngilizce dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemleri nelerdir?” sorusunun yanıtı ise bu bölümde sunulmuştur.

1. HAFTA

27-28.02.2017

1. Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- Öğrencilerin video ders anlatımını evlerinde dinleyip gelmelerinin ardından sınıfta ne yapılacağı ile ilgili heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir.
- Bu haftanın öncesinde öğrencilerin siteye giriş çıkışları ile ilgili gerekli kontroller yönetim panelinden sağlandığını bildiklerinden dolayı hazırlıklı geldikleri gözlemlenmiştir.
- İlk hafta genel olarak öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyinde online olarak gerçekleştirdikleri kendi bireysel çalışmalarının ardından kazanımlar doğrultusunda O Ses İngilizce ve Süper Lig İngilizce etkinlik planlarını uygulayarak konuların pekiştirilmesi sağlanmıştır.
- Bazı öğrencilerde uygulama öncesi ders süreçlerinde yaşamış oldukları yapamama ve başkalarının önünde gülünç duruma düşme korkusunu yenememiş oldukları saptanmıştır.
- Öncelikle Süper Lig çalışmalarına başlamamız ve konuları genel bir tekrarın ardından tahtaya video sürecinde anlatılmış olan soruların yazılmasının ardından genel oyun kuralları öğrencilere anlatıldıktan sonra katılmak isteyen öğrenci sayısının fazla olduğu görülmüştür.
- Bir önceki haftadan evde ders anlatım videolarını izleyip soru sorup cevap verme kazanımlarını tam edinememiş olan öğrencilerin sıralarında heyecanla defterlerine evde yazmış oldukları notlara göz gezdirdiklerini gözlemlenmiştir.
- Yapılıyor olan ders planı etkinliklerinde derse katılım isteğinin hedeflenen sayıdan daha da fazlaya ulaştığı görülmüştür.
- O Ses İngilizce etkinliklerine katılan öğrencilere öğretmenin de eşlik edip dans etmeye başlaması ve şarkılar sonunda cesaret kartı verilmesi işin ciddiyetinin farkına varmalarını ve hepsinin de cümlelerle ilgili bestelerini tüm sınıfa gösterebilmek için can atmaya ve söz almaya başlamalarını sağlamışlardır.

1. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

Deneysel uygulamanın ilk gününde öğrencilerin neler yapılacağı ile ilgili heyecanlı oldukları farkedilmiştir. Bu haftanın öncesinde öğrencilerin siteye giriş çıkışları ile ilgili gerekli kontroller sağlanmıştır. “Movies” Ünitesi ile ilgili konu anlatımları derse gelmeden önce öğrenciler tarafından izlenmiştir. Bu durum kurulmuş olan online eğitim sitesinin yönetim panelinden takip edilmektedir.

İlk hafta genel olarak öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyinde online olarak gerçekleştirdikleri kendi bireysel çalışmalarının ardından kazanımlar doğrultusunda O Ses İngilizce ve Süper Lig İngilizce etkinlik planlarını uygulayarak konuların pekiştirilmesi sağlanmış ve yabancı dili kullanmalarına olanak sağlanmıştır.

Öğrenciler ilk defa farklı bir sistemle karşı karşıya gelmişler, ailelerinin de desteği ile kendilerine olan güvenleri artmıştır. Yine de ilk haftanın verdiği bir tedirginlik hissedilmiştir. Yapabilecekmiyim korkusu çoğu öğrencide belirli bir düzeye kadar hakimdir. “Bugün kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” sorusunun üzerine öğrencilerden bazıları fazlasıyla hazır ve heyecanlı olduklarını dile getirirken bazıları eski süreçlerinde yaşayacakları yapamama ve başkalarının önünde gülünç duruma düşme korkusunu yenemedikleri farkedilmiştir. Özellikle bugün ve bir sonraki derste neler yapılacağı anlatıldığında Ö18 kodlu öğrenci “*Ama öğretmenim benim sesim güzel değil*” şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Ö12 kodlu öğrenci “*Öğretmenim bana gülerler diye korkuyorum*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bunun üzerine öğretmen İngilizce konuşma kazanımlarını geliştirecek olan bu etkinlikle ilgili problem yaşanmaması açısından tüm sınıfa dersin amacını belirtmiş ve böyle bir durumun olmaması gerektiği konusunda tüm öğrencilere güven vermiştir. Evde, sadece videoları söylendiği şekilde takip etmeleri söylenmiş ve başka bir durumla ilgili kaygı duymamaları öğrencilere iletilmiştir. Öncelikle Süper Lig çalışmalarına başlanması ve konuları genel bir tekrarın ardından tahtaya video sürecinde anlatılmış olan soruların yazılmasının ardından genel oyun kuralları öğrencilere anlatılmıştır. Sonrasında katılmak isteyen öğrenci sayısının fazlaşması modelin uygulanması ile ilgili uygun ortamın zamanla sağlanabileceğinin göstergesi olmuştur. Buna ek olarak videoda izlenmiş olmasına rağmen soru sorup cevap verme kazanımlarını tam edinememiş olan bazı öğrencilerin sıralarında heyecanla defterlerine evde yazmış oldukları notlara göz gezdirdikleri saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin isteklerinin artmış olduğuna dair bir belirti sayılmıştır. Ders anlatımlarının geleneksel metoddaki gibi evde değil

okulda yapılmaya devam edilmesi, bu kadar istekli ve hevesli olunamayacağını bir göstergesidir.

Bu etkinliğin ardından O Ses İngilizce etkinliğine geçilmiştir. Bunun üzerine katılım isteğinin hedeflenen sayıdan daha da fazlaya ulaştığını görmek modeli uygulamaya yönelik inancı artırmıştır. Öğrenciler evde konu anlatımını ve bireysel değerlendirmeleri online olarak çalışarak sınıfa hazırlıklı gelmeye devam etmeleri o hafta içerisinde yapılan tekrarlarla ilgili olarak daha çok farkındalık yaratmaya devam etmiştir. Bu sayede okulda ders saati konusunda vakit kazancı sağlanmıştır. Öğrencilerin öğretmene ihtiyaç duydukları etkinlikleri ve yabancı dil becerilerini geliştirebildikleri etkinlikleri evde ödev olarak değil öğretmen rehberliğinde yapmaları eğlenerek öğrenme atmosferini tüm sınıfa sunmuştur. Öğrenciler ilk haftanın 2. dersinde kazanımlar doğrultusunda evde öğrendikleri cümlelerle gruplar halinde şarkılar bestelemeye başlamışlardır. Dolayısıyla okuma ve konuşma becerileri ile ilgili kazanımlara hakimiyetleri gelişmektedir. Öğrenciler edinmeleri gereken kazanımları uygulanan ters yüz sınıf modeli ile birlikte sınıfta vakit kazanarak müzik yolu ile farkında olmadan konuşmakta ve İngilizceyi kullanmaktadırlar. Geleneksel yöntemlerde verilmesi gereken kazanımlarla ilgili çok mevcutlu sınıflarda yeterli vakit bulunamamaktadır. Ters yüz sınıf modeli ile öğrenciler öğretmen rehberliğinde İngilizce konuşma becerilerini kolaylıkla edinmektedirler. Bir çok öğrencinin etkinlikler sayesinde kazanımları edinmiş olarak göstermiş olduğu performansların yanı sıra Ö15 ve Ö 18 kodlu öğrencilerin sergilemiş olduğu performans daha akılda kalıcı olmuştur.

Deneysel Çalışmanın ilk haftası olmasına rağmen Ö22 kodlu öğrenci “*Öğretmenim bir sonraki videoyu ne zaman ekleyeceksiniz? Ailem soruyor çünkü benimle birlikte onlar da izleyip İngilizce öğreniyorlar. Çok zevkli oluyor.*” cümlesini sarfederek ailelerin desteğinin eğitim-öğretimdeki önemini göstermiştir. Deneysel uygulamanın bilişsel kazanımlarının yanı sıra duyuşsal olarak da hem öğrenci hem de ailelerde güzel bir sonuca ulaştığı öğrencinin bu cümlesi ile kanıtlanmıştır.

2. HAFTA

06-07/03/2017

2. Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- Deneysel uygulamanın 2. Haftasında da bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin ders videolarını izlemiş şekilde sınıfta hazır buldukları online site yönetim panelinden anlaşılmıştır.
- Öğrencilerin videoyu izlediklerine dair öğretmene heyecanla bilgilendirme yaptıkları gözlemlenmiştir.
- Deneysel uygulamanın 2. Haftasında derse desen tekniği kullanılarak başlanması öğrencilerde farklı bir merak uyandırdığı gözlenmiştir.
- Gruplar eğitim konulu bir kısa film üzerine desenler ve figürler çizip kazanımlar doğrultusunda cümleler kurmuş, resimlerini kazanımlar doğrultusunda cümle kalıpları kullanarak tanıtmışlardır.
- Öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal boyutta verilen görevleri tutkuyla ve istekle yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.
- Öğrenciler grup çalışmalarının önemini farketmiş olup akran değerlendirmeleri sayesinde sosyal olarak da birbirleri ile iletişime geçmekte istekli oldukları farkedilmiştir.

2. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

Öğrenciler videonun ilgili kısımlarının tekrar edilip gelinmesinin ardından 2. Haftaya hazır bir şekilde sınıfta bulunmaktadırlar. Derse öncesi bile teneffüslerde öğretmene videoyu çok iyi izlediklerini notlar aldıklarını ve bugün yapılacak olan etkinliklerde iyi bir performans sergilemek istediklerini belirterek kendilerine olan güvenin farkına varmışlardır. Derse başlamadan önce uygulama ile ilgili öğrencilere hislerini sorulmuştur. Öğrencilerden Ö11 kodlu öğrenci: *“Öğretmenim artık internet ve bilgisayar oyunu oynama saatimi sizin sitenize girerek kullanıyorum. Çok verimli oluyor ve ailem bu durumdan da çok memnun”* dedi. Öğrencilerin yanı sıra ailelerin de bu konuda uygulamaya destek verip öğrencilere olumlu yansımalarla okula göndermeleri hem deneysel uygulama hem de eğitime verilen önem açısından önem arz etmektedir. Bugünkü dersin ısınma aktivitelerine desen tekniği

kullanılarak başlanmıştır. Gruplar eğitim konulu bir kısa film üzerine desenler ve figürler çizip resimlerini tanıtarak kazanımlar doğrultusunda cümleler kurmuşlardır. Sonrasında kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ders planı kapsamında çarkıfelek oyunu oynanmıştır. Öğrencilerin hızlı bir şekilde kendilerini göstermek isteme çabaları deneysel uygulama süreci ile ilgili olumlu davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Davranışsal olarak tutkuyla ve istekle verilen görevleri yerine getirmişlerdir. Grup çalışmalarının ne kadar önemli olduğunu ve ekip olmanın önemini yapılan akran değerlendirmeleri sayesinde öğrenen deneysel grubu öğrencileri ters yüz sınıf modeli sayesinde sosyal olarak da birbirleri ile iletişime geçmektedirler. Ö25 kodlu öğrencinin “*Öğretmenim, onca derse giriyorsunuz, kendi özel işleriniz de var ama ek olarak oturup bizim için video hazırlıyorsunuz, okulda bu sayede artırdığımız vakit için bize güzel etkinlikler yaptırarak eğlenceli bir ders işlememizi sağlıyorsunuz. Bize vakit ayırıyorsunuz. Çok teşekkür ediyorum. İngilizceyi çok seviyorum her hafta sonu pazartesileri ipe çekiyorum.*” İfadesi ile deneysel uygulama sayesinde öğrenci memnuniyetinin sağlanmış olduğunu kanıtlamıştır.

3. HAFTA

13-14/03/2017

3. Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- 3. Hafta online site yönetim panelinden kontrolden hareketle tüm öğrencilerin o hafta için gerekli videoyu izleyerek geldikleri ortaya çıkmıştır.
- Bu hafta sınıfın çoğunluğunun etkinliklere katılmak için sabırsız davrandığı gözlemlenmiştir.
- Seçilmiş olan filmle ilgili genel kültür sahibi olmanın yanı sıra birbirlerine spiker rolüyle kazanımlarda yer alan ifadeleri kullanabildikçe etkinlik bitiminde daha mutlu ve kendilerine fazlasıyla güvenir bir şekilde yerlerine geçtikleri farkedilmiştir.
- Bazı öğrencilerde motivasyon düşüklüğü olduğu farkedilmiştir. Bunun ana sebebinin ders ve uygulanan Modelin olumsuz bir tarafının olup olmadığı ile ilgili küçük bir araştırmanın ardından, bir önceki farklı bir derste geçen olumsuzluklardan kaynaklı olduğu anlaşılmıştır.

- Bu hafta bilinçsiz bir şekilde de olsa öğrencilerin uygulanan farklı yaklaşımla ilgili farkındalık yaratıldığına dair yorumlar yapıldığı ortaya koyulmuştur.

3. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

Bu haftaki video izlemelerinin ardından öğrenciler sınıfa hevesli bir şekilde gelmeye başlamıştır. Her hafta içi son dersimizde öğrencilerin kurmuş olduğu memnuniyet dolu cümleler bu uygulama için yapıyor olduğumuz ekstra görevlerin onlara bir yük değil, kendi hızlarına göre öğrenme olanağı sağlıyor olmasının bir göstergesi olmaya başlamıştır. Ö 29 kodlu öğrencinin “*Öğretmenim videoyu tekrar tekrar dinleyince daha iyi öğrenebiliyorum. Sanki karşımda siz varsınız ve öğretmenim tekrar eder misiniz demiş kadar oluyorum*” şeklinde yapmış olduğu espri artık araştırmanın bulgu sonuçlarının şimdiden belli edildiğini göstermektedir. Örtük bir odak görüşme durumuna dönüşen 5 dakikalık bir sınıf atmosferinde önceden devam ettikleri sistem ile bu sistem arasında nasıl bir fark olduğu sorusu sınıfa yöneltilmiştir. “*Bu anlatımı evde videodan değil de sınıfta yapsaydık da istediğiniz an belli yerleri tekrar edebilirdik değil mi çocuklar?*” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki gibi olmuştur:

Ö11: “*Ama öğretmenim o zaman istediğimiz kadar tekrar edemezsiniz ki. Tamam bir kere ettiniz. Ama ya ders vaktimiz bittiyse ya da tenefüse çok az kaldıysa? Ama evde olunca durdurup sonradan bile devam edebiliyoruz. Bence çok büyük farkı var.*”

Ö12: “*Ne var ki bence o kadar da fark yok. Öğretmenimiz hazırladı sonuçta videoyu. Tekrar et dediğimizde hiçbir zaman bizi kırmazdı ki. Yine tekrar ederdi.*”

Ö11: “*Tamam ama bir sonraki tekrarda yine anlamazsan nolacak İbrahim?*”

Ö12: “*Anlarım ki ben ilk anlatmasında bile anlıyordum önceden. Sonuçta aynı öğretmenimiz değil mi videodaki de ?*”

Aslında öğrenciler farkında olmadan “Ters Yüz Sınıf Modeli” uygulamasının önemli özelliklerini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin kendi aralarında ters yüz sınıf modeli konuştukları konu aracılığı ile bu Mmodelin öğrenciler arasındaki farklı öğrenme hızlarına karşı nasıl da büyük bir çözüm olduğu farkedilmektedir. Literatür taraması yapıldığında “Ters Yüz Sınıf Modeli” nin öğrencilerin bireysel öğrenme hız farklılıkları ile ilgili teorik bilgilere ulaşılmaktadır. Ancak öğrencilerden alınan örtük görüşler uygulamalı olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerden birisi tek seferde anlatımı anlayabileceğinden şüphesizken, diğeri tekrar dinlemeye, durdurmaya ve görsellerle desteklenmeye ihtiyaç duyup video kayıtları ile ilgili anlatımı desteklemektedir.

Sonuç olarak ders içi anlatımlara göre her öğrenciye hitap edebilme özelliğine göre modelin ne kadar faydalı olduğu bu sayede ortaya çıkarılmıştır.

Bu hafta genel olarak tüm sınıfın etkinliklere katılmak için ve özellikle konuşma becerisi kazanımları ile paralel hazırlanan etkinliklere aktılmada istekli olmaları İngilizce dersne yönelik yapamama kagırlarının azaldığını göstermektedir. Seçmiş oldukları filmle ilgili genel kültür sahibi olmalarının yanı sıra birbirlerine spiker rolüyle kazanımlarda yer alan ifadeleri kullanarak konuşma ve soru sorma, cevap verme becerilerini geliştirmektedirler. Sonuç olarak konuşma ve dinleme yapabildiklerini görmek ve bunu deneyimlemek kendilerine olan güveni artırmıştır. Gruplar gösterilerini zil çalmadan sergileme iteğinde bulunmaktadır. Olumlu geçen tüm durumların yanı sıra bazı öğrencilerde motivasyon düşüklüğü farkedilmiştir. Durumun araştırılmasının ardından bu drurumun ders ile ilgili olmadığını ve başka bir derste geçen olumsuzluklardan kaynaklı olduğu anlaşılmış ve duruma müdahale edilmiştir.

Bu uygulamayla ilgili olarak hem kendisi hem de ailesi ile birlikte büyük bir heyecanla gereklerini yapan Ö22 kodlu öğrenci şu sözlerle bugünü kapatmış oldu: *“Öğretmenim soruları sorup cevaplarken kendimi tam da bir spiker gibi hissettim. Sanki gala yapıyormuşuz gibi bir his oldu. Çok eğlendik.”*

Bu uygulamayı yapmıyor olsaydık, bu öğrencilerle okulda yapıyor olunan etkinlikleri geleneksel sınıflardaki gibi eve verilmiş olsaydı, bu kadar katılım ve bu şekilde heyecanlı yorumları yapabilecek aktivitelere yer verilemeyebilirdi. Zaman kavramı ile ilgili sıkıntılar da çekilebilirdi.

4. HAFTA

20-21/03/2017

4. Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- 4. haftada genel olarak okuma becerisini geliştirme amaçlı olarak ünitenin tüm kazanımlarını içeren çalışma kağıdı etkinlikleri verilmiştir. Konuşma ve dinleme etkinliklerinin üzerine yaparak yaşayarak bir öğrenme ortamının üzerine bireysel olarak tekrar için verilmiş olan bu çalışma kağıtlarının öğrencilere çok basit geldiği gözlemlenmiştir.
- Çalışma kağıtlarını önceden zorlanarak yapan öğrencilerin şu anda hızlı, pratik ve kendilerinden emin bir şekilde yaptıklarının farkına varılmıştır.

- Çalışma kağıtlarına ek olarak önceki haftalardaki gibi etkinlikler yapıp yapılmayacağı konusunda bir çok soru gelmiştir.
- Bu haftaki gözlemler çalışma kağıdı üzerinden gittiği için ve öğrenciler sürekli meşgul oldukları için genel olarak pasif geçmiş, ancak öğrencilerin soru cevaplamalarında tüm sınıfın parmaklarının emin şekilde havada olduğu gözlemlenmiştir.

4. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

Deneysel uygulamanın 4. haftasında öğrenilenleri genel olarak tekrar etme ve şu ana kadar neler yapabildikleri ile ilgili kendilerini kanıtlayabilmeleri için kazanımlar doğrultusunda çalışma kağıtları üzerinden gitmeye karar verilmiştir. Ancak deneysel uygulama sürecinde yapılan önceki etkinliklerin üzerine bu çalışma kağıtları deney grubu öğrencilerine fazlasıyla basit gelmiştir. Hızlı ve kendilerine güvenir bir şekilde etkinlikleri bitirmişlerdir. Bu haftaki etkinlikler ile 3 haftadır yapıyor olunan etkinlikler arasında İngilizce öğrenimine dair fark öğrenciler tarafından uygulamalı bir biçimde anlaşılmıştı. Öğrenciler konuşarak, dinlediğini anlayarak, okuduğunu anlayarak İngilizce becerilerine ait kazanımları edindiklerinin farkına varmamışlardı. İngilizceyi kullanabilmenin ve asıl zor olan kısımda yani öğretmene ihtiyaç duydukları kısımda öğretmenlerinin yanlarında olmasının memnuniyetini sürekli dile getirmişlerdir. Bu bağlamda kendilerine güvenerek, rehberlerinin kendilerini yargılamadan onların yanında olduğunu bilerek derste grup çalışmalarına gözleri kapalı olarak katılma isteği duymuşlardır. Motivasyonlarının yüksek tutulduğu davranışsal ve duyuşsal boyuttaki hareketlerinden deneysel sürecin en başından bu yana belli olmaktadır. Ters yüz sınıf ders anlatım videolarının ardından yargılanmadan kendilerini değerlendirebilmeleri bu modelin kendilerinde farkettileri ve sürekli dile getirdikleri olumlu yanlarındandır. Eksik hissederseniz videoyu tekrar izleyip değerlendirme sorularını tekrar çözebilmektedirler. İstenilen zamanda, istenilen yerde ders anlatım videosunu açıp derse hazırlıklı gelebildiklerinden bahsetmektedirler. Bu hafta da konu anlatımından sorumlu olunan kısmı yaparak gelmişler ve sınıfta farklı bir atmosferde kendilerine güvenerek mutlaka hazırlıklı bir şekilde derse girmektedirler. Bu hafta da aynen bu şekilde devam etmiştir. Hiçbir olumsuzluk hissetmeden deney grubu etkinliklere katılmak için büyük bir hevesle çabalamaktadırlar. Öğrencilerin her hafta ders dışında da olsa düzenli olarak öğretmene yönelttikleri soru “*Öğretmenim yeni videomuzu ne zaman ekleyeceksiniz?*” olmaya başlamıştır. Bu haftanın en değerli cümlesi Ö15 kodlu öğrenci

tarafından bana yöneltilen “*Öğretmenim neden diğer öğretmenlerimiz de bu şekilde ders işlemiyorlar? Artık başka derslerde sıkılıyorum, İngilizce olan günleri ipte çekiyorum.*” olmuştur. Bu bağlamda ders aralarında dahi ters yüz sınıf modeli ile ilgili sorular ve öneriler alınmaya başlanmışsa eğitimde diğer derslerde de uygulanabilecek yeni bir uygulama ile karşı karşıya olduğu öğrenci davranışlarına göre deneysel çalışma sonuçlarından önce kanıtlanmış bulunmaktadır.

5. HAFTA

27-28/03/2017

5. Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- Öğrenciler bu hafta etkinlik başında izlemiş oldukları ve kazanımlar doğrultusunda hakkında konuşacak oldukları kısa filmde çok duygulandıkları görülmüştür.
- Filmin ardından ne yapılacağına dair fazlasıyla merak ve beklenti içinde oldukları farkedilmiştir.
- Öğrencilerin kazanımlar doğrultusunda öğrenmeleri gereken filmin yönetmeni, baş rol oyuncularını ve benzeri ile ilgili olarak araştırma yapmaya istekli oldukları görülmüştür.
- Filmin genel bilgileri ile ilgili olarak soru sorma ve cevap verme ifadelerini evde ders anlatım videolarından eksiksiz olarak yazıp geldikleri ve hatta buna ek olarak öğretmenden sonra boşluk bırakılarak tekrar etmeleri gereken ifadeleri tekrar ettikleri kanısına varılmıştır.
- Öğrencilerin her etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran grup değerlendirme formlarının yardımı ile değerlendirmenin ve ders sonunda ne gibi kazanımlar elde edebilmeleri gerektiğinin bilincine vararak itina ile çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- Videolarda yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı ve sıkıcılıktan monotonluktan sıyrılıp daha iyi motive olarak etkinliklere katılma isteğinde buldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin tepkilerinden de anlaşıldığı üzere uygulanıyor olan modelin kendileri üzerinde deniyor olduğunu bu hafta itibari ile fark ettikleri için sınıf olarak

kendilerini şanslı hissettiklerine dair yorumlarda bulduklarına dair izlenimler oluşmuştur.

5. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

5. hafta süreci içerisinde derslerde öğrenciler yeni izlemiş oldukları bir film ile ilgili görüş bildirme, karşıdakine film ile ilgili her türlü bilgiyi aktarabilme ve program doğrultusunda verilen kazanımları kullanarak pekiştirebilme kazanımları ile ilgili etkinliklerde yer almışlardır. Öğrenilen her türlü bilgiyi gerçek hayata farklı yöntem ve teknikler yoluyla da uyarlayarak kullanabildiklerini görülmektedir. Ö28 kodlu öğrenci bu konuyla ilgili *“Öğretmenim inanamıyorum. Şimdiye kadar sadece kelimeleri bile zor aklımda tutuyorken, artık cümle kurup konuşabiliyorum bile. Hem de izlemiş olduğum film ile ilgili yorumlar yapıp bilgi vermek bana yurtdışına çıktığımda çok fayda sağlayacak. En azından konuşabilecek sohbet edebilecek bir konum var cebimde”* şeklinde bir görüş paylaşmıştır. Tüm sınıf etkinlik anında izlenmiş olan ödüllü film ile birlikte duygusal olarak derse başlamışlardır. Değerler eğitimi adına kendilerine büyük bir katkı sağlayacak olan filmin konusu derse olan meraklarını ve bundan sonrasında nasıl bir etkinlik yapacaklarına dair isteklerini ve meraklarını artırmıştır. Öğrenciler yapılan, uygulanan her şeyi ve her türlü duyguyu *“Ters Yüz Sınıf Modeli”* ne bağlamaya başlamışlardır. Sınıfta modelin İngilizce ismi olan Ters yüz sınıftanımını kullanmaktadırlar. Öğrenciler arasında Ö19 kodlu öğrenci merak edip araştırmaya iten ters yüz sınıf modeli ile ilgili öğrencinin ifade ettiği görüş: *“Öğretmenim bu yapıyor olduğumuz uygulamayı internetten araştırdım. Türkiye’de çok yaygın değilmiş. Özel üniversitelerden bazıları uyguluyormuş. Siz bunu devlet okulunda bile uygulamayı başarabildiniz. Bence size ve bize ödül vermeliler”* olmuştur. Önceden de belirtildiği üzere bu haftaya öğrencilerin bir araştırma yapıldığından ve raporlamalardan habersiz olarak sarfediyor oldukları bu cümleler bir taraftan araştırma sonuçlarının ne yönde çıkacağını destekler nitelikte olmuştur. Öğrenciler ödev olarak verilen ve sorgulamadan evde izleyerek geldikleri ders anlatım videosunun desteği ile okulda tüm bilgileri kullanıp konuşabilmelerinin, dinleyebilmelerinin, okuyabilmelerinin zevkini yaşarlarken, bazı öğrenciler de ne yapıyor olduğumuzu, ön testleri, son testleri, neyi neden yapıyor olduğumuzu içten bir şekilde bu hafta sormuşlardır. Verilen ekstra emeklerin üzerine ve bilim dünyasına bir katkı sunacaklarını öğrenen deney grubu öğrencileri kendilerini ve bu modeli değerli bulduklarına dair cümlelerle hislerini her daim belirtmişlerdir. Bunlardan en basiti Ö 25 kodlu öğrenci tarafından kurulan *“Vay be biz şimdi ne kadar şanslıyız en başta bize denediniz, bence çok başarılı bir şey bu hocam hiç*

denememize bile gerek yok” cümlesi olmuştur. Öğrencilerin kendilerini bu uygulama konusunda gururlu ve aynı zamanda da hevesli bir şekilde bıkmadan verilen görevleri yapmaya özen göstermektedirler. Her hafta İngilizce dersini merakla ve iple çektiklerini dile getirmektedirler. Bu hafta 6. Üniteyi bitirmiş bulunmaktayız. Bir sonraki hafta farklı bir üniteye geçileceği ve daha farklı kazanımlarla karşılaşacakları öğrencilere bildirilmiştir. Deneysel uygulama yarılanmış bulunmaktadır. Bu haftaya kadar olumsuz hiçbir durum yaşanmamış ve ailelerin de evden verdikleri teknik destek ve kontroller ile deneysel uygulamaya başarılı bir şekilde devam edilmektedir.

6. HAFTA

03-04/04/2017

6. Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- Öğrenciler her hafta olduğu gibi bu hafta da derse istenilenleri yaparak geldikleri görülmüştür.
- Bir hafta önceden neler yapılacağı ile ilgili meraklanmalarını sağlayacak ifadelerde bulunduğu için daha istekli bir şekilde tüm videoyu izleyip gelenler ve artı olarak araştırma yaparak gelen öğrencilerin olduğu gözlemlenmiştir.
- Deftere yazarak gelme konusunda 4 öğrencinin görevini yerine getirmediğinin farkedilmesinin ardından kendileri ile görüşülmüştür. Görüşmenin ardından durumun deneysel uygulama ile ilgili değil özel durumlarından kaynaklı bir durum olduğu farkedilmiştir. Ancak öğrenciler videoyu izleyerek geldiklerini belirtmişlerdir
- Öğrencilerin birbirleri üzerinde üstünlük sağlayacak şekilde düzenlenmemiş olan ve sadece kendilerinin ne kadar bildiğini ve yapabildiğini ölçen yarışma konseptindeki etkinlikten çok fazla zevk alarak eğlendikleri görülmüştür.
- Etkinliğe katılım konusunda öğrencilerin bu hafta önceki haftaya göre daha taraftar nitelikli bir ısrarda buldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin etkinlik sonrası soru-cevap tekniğini kullanmaları esnasında deneysel uygulamaların ilk haftasına göre daha profesyonel ve kendine güvenir bir şekilde davrandıkları ve kazanımlarını sergiledikleri farkedilmiştir.

6. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

Yeni üniteye başlanılacak olan bu haftada öğrenciler hazırlıklı gelmişlerdi. Bir önceki haftadan çok zevkli bir etkinlik yapılacağı ve videodaki gerekli kazanımları edinmezlerse bu etkinlikten zevk alamayacaklarını ve öz değerlendirmede gerekli puanı alamayabileceklerini belirttim. Pazartesi günü okula geldiklerinde “bugün ne yapacağız” sorusu koridorlarda çınlamaktaydı. Önceki hafta söz verdikleri gibi videoyu izleyip defterlerine notlar alıp geldikleri görülmüştür. Uygulama grubundan sadece 4 öğrencinin defterlerine not alma görevlerini yerine getirmedikleri gözlenmiştir. Duruma müdahale edilmiştir ve yazamamalarının nedeni uygulama ile ilgili herhangi bir olumsuzluktan olmadığı farkedildikten sonra diğer ders için görevlerini tamamlama konusunda söz aldım.

7. Üniteye verilmesi hedeflenen kazanımlar ile ilgili olarak yabancı dil yazma becerisi olmadığı halde bu becerinin eksik kalmaması açısından öğretmen bireysel olarak bu görevi öğrencilere vermiştir. Bu bağlamda öğrencileri bu konuda zora sokmayarak deneysel uygulamanın gidişatı konusunda riske girilmek istenmemiştir. Ancak videoyu izlediklerini belirten bu öğrenciler etkinliklere istekli katılım sağlamayı başarabilmişlerdir. Survivor yarışması genel bir etkinliğe çevrilmiştir. Sınıf içerisine öğrencilerle birlikte engeller koyulmuştur ve her engel sonrası o haftaya ait kazanımlarla ilgili olarak eşleştirmeler yerleştirilmiştir. 7. Ünite ile ilgili genel kazanımları edinmek için son parkurda ifadelerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Son çalışmayı yapamayan öğrenci son parkuru geçemeyeceği için, o anki gruplar etkinliği yaparken ve parkur engelleri ile savaşırken sıra bekleyen diğer öğrenciler de defterlere almış oldukları notlara büyük bir telaşla göz gezdirmişlerdir. Son ünite ile ilgili olarak gerekli planlamaların uygulamalarına bu şekilde başlanmıştır. Hem uygulama yaparken hem de dersi oyunlaştırırken öğrencilerin çok mutlu oldukları gözden kaçmamıştır. Videoya ek olarak yaptıkları bu tarz bir pekiştirme ve önceden hiçbir şekilde okulda bu tarz etkinlik yapmamış olmalarının şaşkınlıkları eğlence ortamıyla birleşince daha da umut dolu görünmüşlerdir. O an parkurda olmayan diğer öğrencilerden bazıları sıraları geçtiği halde diğer öğrenciler engelleri aşmaya çalışırken tekrar kendileri etkinliği yapıyormuşcasına heyecanlı görünmüşlerdir. Sırası geçtiği halde ifade eşleştirmesini yapamadığı için tekrar engellerden geçmek isteyen birçok öğrenci heyecanla belki sıra tekrar gelir ümidi ile beklemişlerdir. Sonuç olarak ders hemen bitsin gözüyle değil bitmese de ben tekrar aynı etkinliği yapabilirsem gözüyle duruma yaklaşan öğrenci sayısı bir hayli fazla görünmüştür. Bir sonraki engel hakları olsaydı tüm görevleri yapabilecek kapasiteye ulaşmışlardır. O an bile eksik kısımları defterlerine aldıkları

notlardan hemen bakıp ifadelerle ilgili profesyonellik kazanmışlardır. Bu durum aslında onlar için çok güzel bir öz değerlendirme niteliği taşımaktadır. Not kaygısı esnasında değil de bu şekilde öğrenerek hatalarını ya da eksiklerini görmüş olmaları onlarda hiçbir olumsuz etki yaratmamış aksine hemen defterlerine yönelip eksiklerini anında tamamlama gereği duymuşlardır. Tahmin edildiği üzere geleneksel yöntem işlendiği sırada sınıfta en hareketsiz çocuklar dahi bu hafta kitaba bağlı kalmaktan kurtulup ters yüz sınıf uygulaması sayesinde artırmış olduğumuz vakti ne kadar da verimli geçirdiğimizden bahsetmekten de çekinmemişlerdir. Özellikle her hafta kendini hep geri çeken Ö 8 kodlu öğrenci öğrenci “*Öğretmenim benim sıram ne zaman gelecek?*” diyerek defterine bu haftaki bölümü yazmamış olsa dahi videoyu izlediğini yani ev için verilen ters yüz görevleri yaptığını kanıtlamıştır.

7. HAFTA

10-11/04/2017

7.Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- Bu haftaki etkinlik süreci esnasında öğrenciler gruplar halinde kazanımlara paralel olarak hazırlanan parkurlarda engelleri aşarak etkinliklere katılım sağlamışlardır.
- Öğrenciler etkinliğin mantığını anladıklarında kendi grupları içerisinde stratejiler geliştirerek birbirleri ile görüş alışverişi yaptıkları gözlemlenmiştir.
- Öğrenciler grup içerisindeki sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- Etkinlik öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlamış aktif olarak katılarak yabancı dili kullanmalarını sağlamıştır.
- Öğrenciler gruplarının artı puan almasını sağlamak için yabancı dili kullanma açısından çekingenlik göstermemiş anlamış oldukları ya da söylemekte zorlandıkları her türlü ifadeyi söylemek için çaba sarfetmişlerdir.
- Evde gerekli olan her türlü görevi yaparak gelen öğrenciler etkinlik süreci içerisinde rahat bir şekilde sınıf görevlerini yerine getirmeye çaba göstermiş, kazanımlar doğrultusunda hedeflenen ifadeleri doğru bir şekilde telaffuz edebildikleri gözlemlenmiştir.

- Kelime ya da ifade telaffuzları esnasında az da olsa zorluk çeken öğrencileri grup arkadaşları öğretmene ihtiyaç duymadan kendileri düzeltmeler yaparak dayanışma içinde oldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin uyulması gereken yönergeleri belli bir düzen içerisinde ve doğru bir şekilde yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.

7. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

Bu haftaki süreçte ihtiyaçları belirtme, zorunlulukları belirtme gibi konuların ön planda olduğu bu haftayı değerler eğitimi ile bağdaştırarak disiplinlerarası bağlamda yabancı dil becerileri geliştirilmiştir. Genel olarak uygulamaya uyum sağlamış olan öğrenciler bu hafta ne gibi sürprizlerle karşılaşacağız dercesine merakla derse geçmeyi beklemektedirler. Her ders başlangıcında öğrencilerin sevinç çığlıklarını duymak bir rutin haline gelmiştir. Eve verilen ve belki çoğunun okul dersi sürecinde öğrenemediği görevleri yapamadıkları zamanki güvensizlik yerini güvene, cesarete hatta yerini minnetle bakan sevinçli gözlerle bırakmıştır. Bu hafta de site yönetim panelinden ders anlatım videosu için sisteme giriş yapmayan öğrenci kalmadığı takipler sonucunda görülmüştür. Sitede vakit geçirmek öğrenciler için kaçınılmaz bir görev olmaktan çok eğlence haline gelmiştir. Yansıtıcı günlüklerinde çoğu öğrenci bilgisayarda oyun oynama vakitlerini siteye girmek için kullandıklarını, bu durumdan hem kendilerinin hem de ailelerinin hoşnut olduğunu belirtmişlerdir. Ders başında ısınma etkinliği olarak ihtiyaç sahibi olan bazı kimsesiz çocukların resimleri yansıtılmıştır. Bu öğrenciler üzerinden ihtiyaç belirten ifadeler ve zorunluluk bildiren ifadeler birleştirilerek durum analizi yapılmıştır. Videoda almış oldukları notlar üzerinden gerçek yaşam ile bir bağ kurup 7. Üniteye ait kazanımlar doğrultusunda videoda izledikleri ifadeleri kullanmışlardır. Bu durum geleneksel yöntemle yapılmış olsaydı ders anlatımından dolayı vakit yetmeyeceği için eve ödev verilmesi gerekecekti ancak evde yardım eden birileri olmayınca şu an deney grubu öğrencilerinin kuruyor olduğu üst seviye cümleler öğrenciler tarafından anlaşılamayacaktır. Bu yaklaşım ile birlikte kazandıkları güven duygusu kadar güven sahibi olamayıp evde bu göreve bakma gereği bile duymayabileceklerdir. Ancak bu yaklaşımla tüm grubun ne kadar öğrenip öğrenmedikleri durumunu bizzat test edilmiştir, buna ek olarak yaklaşık tüm sınıfın katılımı sağlanmış ve en azından cümlelere destek verilip doğru cümleler kurabilmeleri sağlanmıştır. Sonuç olarak 7. hafta için tüm sınıf katılımı yine üst düzeyde

gerçekleşmiştir. Öğrenciler bu yaklaşımla birlikte yabancı dil kullanımı konusunda yargılanmadan ve 24 saat destek verilerek kendilerine öncekine göre daha fazla güvenmekte olduğu saptanmıştır.

8. HAFTA

18/04/2017

8. Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- Öğrenciler gruplara ayrılmış ve diğer gruplar tarafından akran değerlendirme puanlaması ile birbirlerini eğlenerek değerlendirdikleri görülmüştür.
- Gruplar halinde performans göstermelerinin yeterli olduklarını bildikleri halde kazanımlar doğrultusunda ifadeleri kullanarak bireysel olarak kendi İngilizce bestelerini sunmak isteyen öğrencilere de izin verilmiş takdir edilmiştir.
- Öğrencilerin zorunlulukları belirtme, ihtiyaçları ifade etme ve izin isteme kalıplarını örtük olarak kendi besteledikleri şarkılar aracılığıyla doğru bir biçimde kullandıkları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin derse eğlenerek katıldıkları ve olumlu duygularla etkinliğe katkıda buldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin kullanmaları gereken ifadeleri müzik ile birleştirirken telaffuz konusunda zorluk çekmedikleri gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin özgüvenlerinin geliştiği ve artık sınıf ortamı içerisinde birbirleriyle dalga geçme eylemimini bırakarak artık kendi hatalarında kendileri kahkalara boğulmuş ve tüm sınıfı güldürmüşlerdir.
- Öğrenciler müzik disiplini ile İngilizceyi birleştirerek bir etkinlik performansı sergilemenin farklı havası ile mutlu oldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin çoğunlukla derse motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüş ve ders bitmeden performanslarını sergileme isteği konusunda sabırsız davrandıkları gözlemlenmiştir.

8. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

Bir önceki ünitenin kazanımları ile ilgili olarak yapmış olduğumuz “O Ses İngilizce” etkinliği ilk başta çok utangaç yaklaşımlarına rağmen büyük bir ilgi görmüştür. Konuşma becerisini öğrencilere kazandırmanın çok da eğlenceli bir yolu olarak bir önceki ünite başarı ile gerçekleştirilmesinden dolayı bu ünite de aynı konsept ile bu ünitenin kazanımlarını verebilmek için de doğru bir yol olarak uygulanmıştır. Sonraki haftalarda zaman zaman öğretmenin yanına gelip tekrardan ne zaman şarkı etkinliği yapacağız diye sormaya başlayan öğrencilerin bu hafta aynı etkinliğin farklı bir konseptini deneyeceklerini öğrendikleri için mutlu oldukları belirlenmiştir. Aslında her iki ünite için de müzik disiplini ile bir bağ kurarak etkinlik yapılması en baştan planlanmış olsa da öğrencilerin bu etkinlik ile ilgili büyük performans gösterecekleri tahmin edilmemiştir. Bu bağlamda öğrenciler kazanım konularında edinecekleri ifadeleri örtük bir biçimde beklenenden de iyi bir biçimde kavramışlardır.

8. haftaya girmeden önce öğrenilen ifadeleri beste yapmaları için sevdikleri bir şarkıyı düşünmelerini ve bu hafta gelirken şarkılarının belli olması istenmiştir. Ders başlangıcında öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Bireysel olarak özel performans sergilemek isteyen öğrencilere ise engel olunmamıştır. Bu öğrenciler grup için çalışmalarının yanı sıra tam hazırlıklı geldikleri için bireysel olarak da dinlenmiştir. Etkinlik bazında özel performans sergilemek isteyen öğrenciler ve kendini en çok gösterenler yine Sude naz ve Gürkan olmuştur. Deneysel uygulama süreci için araştırmacı tarafından üretilen etkinlikler bazı öğrencilerin müzik yeteneğini de keşfetmelerine ve bunu somut olarak göstermelerine olanak sağlamıştır. Bu haftaki etkinlikler esnasında en çok akılda kalan her zaman sessiz ve çekingen duran Sultan'ın grup çalışmasının yanı sıra tek başına da performans göstermek istemesiydi. Sürecin başında en girişken öğrencilerin bile beste yapıp şarkı söylemeleri için bazen zorlamalar yapmamıza rağmen gerçekten çekingen bir öğrencinin evde video izledikten sonra kendine güvenir bir şekilde gelip ifadeleri şarkı halinde söylemesini izlemek deneysel uygulama için büyük bir veri kaynağı olmuştur.

Bir önceki hafta “İhtiyaçlara Ne Yapmalı” etkinliği doğrultusunda yapılmış olan zorunlulukları belirtme, ihtiyaçları ifade etme ve izin isteme kalıplarını bir şarkı seçtikten sonra bestesi ile destekleyip soru ifadelerini kullanan ve cevap veren öğrenciler aslında hiç de farkında olmadan örtük olarak bu ifadeleri konuşma becerisini kazanmışlardır. Buna ek olarak konuları kendi hızlarına göre istedikleri gibi dinleyip öz güvenli bir şekilde ve bilerek sınıfa gelerek bunu başarmış olmak tüm grubu mutlu etmiştir. İngilizce konusunda

yapamayacağım korkusunu yenip kaygısız bir şekilde evlerine gitmelerini sağlamıştır. Bu bağlamda haftanın özetini, uyguluyor olduğumuz yaklaşıma, derse ve bana ilgisinin fazlasıyla arttığını davranışsal tepkileri ile de fark ettiren Ö20 kodlu öğrencinin sarf etmiş olduğu şu cümleler gayet açık bir şekilde göstermektedir: *“Öğretmenim ben bu derste çok eğlendim. Önceki senelerde İngilizce dersinde sıkıldığım konuları anlamak istemezdim. Uğraşmak istemezdim. Ama artık dersler benim için çok çok eğlenceli. İngilizce derslerini çok seviyorum ve bütün derslerin İngilizce dersi gibi olmasını istiyorum. Size çok teşekkür ederim bizim için geceleri bile çalışıyor sorularımıza internetten cevap veriyorsunuz.”*

9. ve 10. HAFTA

24-25/04/2017

02/05/2017

9.ve 10. Haftaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- Öğrencilerin 7. Üniteye dair tüm kazanım ifadelerinin içinde bulunduğu etkinliğe kıyafetleri ile birlikte hazır olarak geldiği gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin derse eğlenerek katıldıkları ve olumlu duygularla etkinliğe katkıda buldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin evde gerekli olan her türlü görevi yaparak gelen öğrenciler etkinlik süreci içerisinde rahat bir şekilde sınıf görevlerini yerine getirmeye çaba göstermiş, kazanımlar doğrultusunda hedeflenen ifadeleri doğru bir şekilde telaffuz edebildikleri gözlemlenmiştir.
- Öğrenciler grup içerisindeki sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- Etkinlik öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlamış aktif olarak katılarak yabancı dili kullanmalarını sağlamıştır.
- Kelime ya da ifade telaffuzları esnasında az da olsa zorluk çeken öğrencileri grup arkadaşları öğretmene ihtiyaç duymadan kendileri düzeltmeler yaparak dayanışma içinde oldukları gözlemlenmiştir.

- Öğrencilerin her etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran grup değerlendirme formlarının yardımı ile değerlendirmenin ve ders sonunda ne gibi kazanımlar elde edebilmeleri gerektiğinin bilincine vararak itina ile çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal boyutta verilen görevleri tutkuyla ve istekle yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.

9.ve 10. Haftaya İlişkin Genel Değerlendirme

9. ve 10. haftalarda 7. Üniteye dair verilen konu ve kazanımların içerisinde bulunduğu konuşma ve okuma becerilerine istinaden kapsamlı bir tiyatro metni hazırlanıp biçimsel dramaya çevrilmiştir. Öğrencilerle ilk günlerde yapılacak olan biçimsel dramanın içeriği incelenmiştir. Konuları ve video derslerle ilgili hep birlikte bir tekrar edilmiş olunmuştur.

Öğrenciler bir sonraki hafta için biçimsel drama hazırlıkları ile ilgili gerekli olan kıyafetleri kendi isteklerine göre tasarlayıp gelmişlerdir. Tasarlama kısmında zorluk yaşayan öğrencilerin hazır kıyafetlerden kullanmalarına izin verilmiştir. Öğrenciler için gösteri tadında olan ve 2 haftaya yayılan bu etkinlik aslında bu ünite kapsamında öğrenmeleri gereken tüm kazanımları kullanmaları için bir fırsat olmuştur. Uygulamalı olarak konuşurlarken performan gösteren grupları izleyen diğer gruplar da dinleme yapma fırsatı bulmuşlardır. Aynı anda hem konuşma hem de dinleme kazanımlarını bu şekilde edinmiş bulunmaktadırlar.

Erkeklerden bazıları anne ya da kız kardeş rolüne bürünmüşlerdir. Böylece sınıf ortamı daha eğlenceli bir hale dönüştürülmüştür. Özellikle Ö18 kodlu öğrencinin anne rolüne bürünmek için getirdiği ve kullandığı kıyafetler ile hareketlerini tıpkı bir dizi oyuncusu gibi içten yapması sınıfı daha çok eğlendirmiş ve gerçekten herkes rolüne çok sadık bir şekilde hazırlıklarını yaparak gelmiştir. Deneysel uygulamanın sonunda mutluluk içerisinde ayrılan öğrenciler bu haftanın ters yüz sınıf uygulaması için son hafta olduğunu öğrendiklerinde diğer üniteler için de devam etmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Son iki hafta tüm kazanımların birleştirilmiş etkinlik tasarımları ile bitiş etkinlikleri kullanılarak deneysel çalışma sorunsuz olarak sonlandırılmıştır. Öğrenciler için sürecin bitiyor olması, farklılaştırılmış bir eğitim görmenin bu hafta sonlandırıyor olması bira üzücü bir atmosfere dönüşmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı adına da idare, veli ve öğrenci desteği almak, yeni bir modeli devlet okulunda denemek tüm paydaşlar için güzel bir deneyim olduğu yapılmış olan bu deneysel uygulama sayesinde ortaya koyulmuştur.

Haftayı ve hatta uygulamayı kapatırken akılda kalan ve çok anlamlı olan cümle Ö 9 kodlu öğrenci tarafından sarfedilen : “Öğretmenim şimdi haftaya izleyecek bir videomuz olmayacak mı? Biz şimdi ne yapacağız? Lütfen yarın bir daha yükleyin devam edelim bitirmeyelim.” sözleri olmuştur.

4.2.2. Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili Sürece İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Nitel Bulgular ve Yorum

Ters yüz sınıf modeli deneysel uygulama süreci sona erdikten sonra 17 öğrenciyle görüşme yapılmış ve deneysel uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri bu bölümde temalara dayalı olarak tablolaştırılmış ve raporlanmıştır. Alt problemler bağlamında “İngilizce dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusunun yanıtı ise bu bölümde sunulmuştur.

4.2.2.1. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modeli ve Uygulamalar ile ilgili Görüşleri

Öğrencilerin deneysel uygulama sürecinde Ters yüz sınıf modeli ve uygulamalar ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerine ait nitel analizler Tablo 4.42.’de verilmiştir.

Tablo 4.42.

Ters yüz sınıf Modeline Ait Genel Görüşler Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Soru 1	Tema	Alt Temalar	Kod	Frekans
İngilizce Dersini işlerken uyguladığımız Ters yüz sınıf Modeli ile ilgili uygulamalarımız hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Ters yüz sınıf Modeline Ait Genel Görüşler	Ters yüz sınıf Modeline ait olumlu görüşler	Online İletişim	16
			Öz değerlendirme	15
			Özgüven artışı	12
			Zamandan Tasarruf	11
			İngilizceyi Kullanabilme	10
			Eğlenceli Aktiviteler	9
			Videoyu ileri geri sardırabilme	6
			Videodan Sıkılma	2
			Evde Yazmaktan Sıkılma	2
			Ters yüz sınıf Modeline ait olumsuz görüşler	

Tablo 4.42. incelendiğinde öğrencilerin genel olarak ters yüz sınıf modeli uygulaması ile ilgili görüşler görüşme formunun ilk maddesinde olumlu ve olumsuz olarak yansıtıldığı görülmektedir. Olumlu görüşlerin yoğun olmasının yanı sıra, evde konuları yazma konusu ve videodan sıkılma ilgili olarak sadece 2 kişi olumsuz görüş bildirmiştir.

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan konu “Online İletişim” olmuştur. 17 öğrenciden 16 kişi on line iletişim kurarak öğretmene her daim soru yöneltebilmeleri ile ilgili memnuniyetlerini dile getirmişler ve öğretmeni hep yanlarında hissetmelerinin onlar için ne kadar güven verici bir durum olduğundan bahsetmişlerdir.

Ö 1: *Evde bile öğretmenimizle on line iletişim kurabiliyorduk. Zihnimizde kalıyordu. Bu sayede evde istediklerimizi söyleyebiliyorduk. Öğretmenimizin her zaman yanımızda olması gurur veriyordu.*

Ö 2: *Öğretmenimizin bizim her daim yanımızda olduğunu hissetmek bana güven veriyordu. Artık kendime güvenerek parmak kaldırıyordum.*

Ö 11: *Evde de online sitede öğretmenimize anlayamadığımız soruları sorabilmemiz bize büyük bir avantajdı. O yüzden bana çok faydası oldu.*

Ö 17: *Okula önceden endişe ederek geliyorduk ama artık endişelenmeden geliyorduk çünkü evde online olarak öğretmenimize anlamadığımız yerleri soruyorduk.*

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan ikinci konu “Öz değerlendirme” olmuştur. 17 öğrenciden 15 tanesi bu konuya değinmiştir ve öz değerlendirme yaparak, not kaygısı olmadan değerlendirme yapabilmenin ne kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ö 6: *Konu anlatımının ardından test olması çok hoşuma gitti. Çünkü testte konuyu anlayıp anlayamadığımızı kontrol ediyoruz. Bu uygulamayla da kendimizi test ediyoruz.*

Ö 13: *Konu anlatımının ardından test olduğu için doğrumuzu yanlışımızı görüyorduk ve tekrar konu anlatımını izleyebiliyorduk. Konu anlatımı tam olarak izledikten sonra okula gelirken kendimize güvenebiliyorduk.*

Ö 15: *Görsellerle kelimeleri eşleştirmeli okulda çok yapamadığımız testleri soruları orada görüyorduk. Anladığımızı anlamadığımızı video sonrası testte görüyorduk. Bu yanlışların doğrularını hemen araştırıp buluyorduk ve aklımıza Ölüyorduk. Böylece zihnimizde daha iyi kalıyordu.*

Ö 17: Videonun arkasından test çıkıyordu ve testi yaparak okuldaki gibi heyecan stres yapmadan testi rahat rahat yapıp eksiklerimizi öğrenip ona göre çalışıyorduk ve çok iyi pekiştiriyorduk.

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan üçüncü konu “Öz güven artışı” olmuştur. Bu konu ile ilgili görüşme yapılan 17 öğrenciden 12 kişi olumlu görüşlerini bildirmiş, uygulama öncesinde derslere kaygılı gelirlerken uygulama esnasında zaten konu anlatımını yapmış olarak geldikleri için kendilerine güvenerek ve istekli bir şekilde geldiklerini dile getirmişlerdir.

Ö 3: Evde çalıştığımız için kendimize güvenimiz oluyor ve bu sayede derste çok verimli oluyorduk.

Ö 5: Evde konuları öğrendiğimiz için okulda yaptığımız aktivitelerde özgüvenim arttı. Başarabileceğimi anladım. Bu da bana kendimi çok iyi hissettirdi.

Ö 8: Ters yüz sınıfta yapıldığı için okula hazır geliyordum. Birçok aktiviteler yaptık bu şekilde. Ben daha iyi öğrendim.

Ö 10: Evde çalıştığımız zaman okula gelirken daha öz güvenli ve konuya hazır bir şekilde geliyoruz.

Ö 12: Evde hazırlıklı geldiğimiz için okula gelirken içimde gerginlik olmuyordu.

Ö 14: Evden hazırlıklı geldiğimiz için korkmuyorduk ve öğretmenin sorduğu soruları doğru biliyorduk.

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan dördüncü konu “Zamandan Tasarruf” olmuştur. Görüşme yapılan 17 öğrenciden 11 kişi bu konuya değinmiştir.

Ö 2: Bu sayede okulda yazmakla vakit kaybetmiyorduk. Evde yazıp dinlediğimiz için okulda drama gibi aktivitelerle daha fazla zaman kazanıyorduk.

Ö 3: Ters yüz sınıf uygulaması bize zamandan tasarruf yapmamızı sağladı. Bu sayede hem evde hem okulda çalıştığımız için dersleri daha verimli bir şekilde işliyorduk.

Ö 4: Bu uygulamanın bana faydaları evde çalıştığım için derse geldiğimde daha çok vaktimiz oluyordu ve yarışmalar yaparak kendimizi ölçüyorduk. Bu durumda iyi bir

seviyede olmak bizi çok mutlu ediyordu. Bu konu ile ilgili önerilerim ise bu konunun tüm İngilizce ile alakalı şeylere daha fazla yer verilmesini öneriyorum. Çünkü İngilizce bilmeyen herkesin bence bilmesi gerekiyor.

Ö 7: Uygulama sayesinde vakit kazandık. Kazandığımız vakit sayesinde okulda yarışmalar, eğlenceli etkinlikler, dinlemeler yaptık.

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan beşinci konu “İngilizceyi Kullanabilme” olmuştur. Görüşme yapılan 17 öğrenciden 10 kişi bu konuya değinmiştir.

Ö 8: Artık İngilizce şeyleri dinlerken zorlanmıyorum. Bu sayede günlük hayatta İngilizceyi daha iyi kullanıyorum. Yarışmalar yapıyorduk ama burada birbirimizle yarışmıyorduk.

Ö 10: Öğrendiğim şeyleri o şekilde sadece sınavda yazı olarak yazabilirdim ve günlük hayatta kullanmazdım. Ama derste konuşmaya yönelik yaptığımız oyunlar ve yarışmalar sayesinde günlük hayatta da akıcı olarak konuşabilecek duruma geldim.

Ö 16: Evde izlediğimiz video sayesinde okulda etkinlik yapacak vakit buluyorduk. Bu sayede ileri seviye İngilizcemiz oluyordu ve yabancı biri ile karşılaştığımızda onunla bazı konuları konuşabilme seviyesine geldik.

Görüşme sorularının ilk maddesinde farklı frekanslarla öne çıkan diğer konular sırası ile 9 öğrenci ile “Vakit arttırarak eğlenceli aktiviteler yapabilme” ve 6 öğrenci ile “Video Ders Anlatımı Sürecinde Tekrar Başa Dönebilme” olmuştur. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra 17 öğrenciden 4 kişi olumsuz görüş belirtmiştir. Bu öğrencilerin olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz gördükleri taraflar ders anlatım videosu ile ilgili konuları evde yazmak zorunda oldukları ve bu yüzden videonun sıkıcı geldiği ile ilgilidir. Bu konu ile ilgili öğrencilerin belirttiği görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö 8: Flipped Classroom’u beğendim ama sadece bir tane beğenmediğim bir şey vardı. Videodaki yazıları deftere yazıyorduk. Normalde yazmayı da beğeniyordum ama video izlerken yazılar çok olduğu için zorlandım.

Ö 10: Benim bu uygulamada en çok derste yazı yazmak yerine yarışmalar, oyunlar ve aktiviteler yapmamız hoşuma gitti. Ama videoyu uzunca izleyip deftere çok yazı yazmamızı beğenmedim.

4.2.2.2. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye yönelik Becerilerini Etkilemesine İlişkin Görüşleri

Araştırmada görüşme sorularının bu maddesinde İngilizce becerilerine yönelik dinleme, konuşma ve okuma becerilerine yönelik üç alt tema oluşturmuştur. öğrencilerin deneysel uygulama sürecinde Ters yüz sınıf modelinin İngilizceye yönelik becerilerini etkilemesine ilişkin görüşlerine ait nitel analizler Tablo 4.43.'de verilmiştir.

Tablo 4.43.

Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye Yönelik Becerilere Etkisi Teması Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Soru 2	Tema	Alt Temalar	Kod	Frekans
Ters yüz sınıf Modeli İngilizceye yönelik becerilerinizi nasıl etkiledi?	Ters yüz sınıf modelinin İngilizceye Yönelik Becerilere Etkisi	Okuma Becerisi	Doğru Okuma	5
			Hızlı Okuma	5
			Okumada İstek	3
			Okuduğunu Anlama	3
			Okumada Güven Artışı	2
		Dinleme Becerisi	Dinlenenin Anlama	14
			Dinleme sayesinde telaffuzda gelişme	12
			Doğru Telaffuz	10
			Konuşmada İstek Artışı	5
			Akıcı Konuşma	3
			Konuşmada Gelişme	3
			Konuşmada Özgüven Artışı	3
		Konuşma Becerisi	İngilizceyi Kullanabilme	3

4.2.2.2.1. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye yönelik Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Görüşme sorularının dinleme becerileri ile ilgili bu alt maddesinde 17 öğrenciden 14 tanesi “Dinlenenin Anlama” ile ilgili etkili görüşlerden bahsetmiştir. Buna ek olarak en yüksek

ikinci frekansa sahip olan ve 12 öğrencinin görüşlerini olumlu yönde bildirdiği “Telaffuzda Gelişim” öne çıkmıştır. Bu iki konu ile ilgili olarak öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö 1: *Dinleme yapamıyorken artık dinlediğim herşeyi anlayabiliyorum. Dinlediğim herşeyi istekli bir şekilde dinliyordum.*

Ö 5: *Ters yüz sınıfuygulaması sayesinde videoda öğretmenimiz işlediğimiz herşeyi doğru bir şekilde telaffuz ediyordu. Biz de doğru telaffuz edemediğimiz şeyleri tekrar tekrar dinleyerek kulağımız aşına oluyordu.*

Ö 8: *Dinleme olarak eskiden İngilizce bir cümleyi duyduğumda bir şey anlamıyordum. Fakat şimdi daha iyi anlayabiliyorum. İngilizce bir kelime duyduğumda direk ne demek istediğini anlayabiliyorum.*

Ö 17: *Ters yüz sınıfsayesinde dinlemem çok ve çok gelişti ve kelimeleri yanlış söylemiyorduk. Bu program sayesinde gelişti dinlemelerim.*

4.2.2.2.2. Öğrencilerin Deneyisel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye Yönelik Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Görüşme sorularının konuşma becerileri ile ilgili bu alt maddesinde 17 öğrenciden 10 tanesi “Doğru Telaffuz Edebilme” ile ilgili etkili görüşlerden bahsetmiştir. Buna ek olarak en yüksek ikinci frekansa sahip olan ve öğrencilerin görüşlerini olumlu yönde bildirdiği ve 5 öğrenci tarafından değinilen “Konuşmada İstek Artışı” öne çıkmıştır. Görüşme sorularının konuşma becerileri ile ilgili bu alt maddesinde aynı frekansla 3. sırada “Akıcı Konuşma” “Konuşmada Gelişme Kaydetme”, “Konuşmada Özgüven Artışı” ve “İngilizceyi Kullanabilme” yer almaktadır. Bu tema ile ilgili bazı öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö 8: *Ailem benim daha iyi İngilizce öğrendiğimi anlıyorlardı. Ters yüz sınıf video izlerken benim heyecanımdan dolayı annem de heyecanlanıyor o da benimle izliyordu. Evde İngilizce konuşmaya özen gösteriyordum. Flipped Classroom'un bana çok faydası oldu. Bu sayede daha iyi konuşuyor, yazıyor ve okuyorduk.*

Ö 6: Uygulamaya başlamadan önce konuşma yeteneğim yoktu. Uygulamadan sonra ise çok iyi konuşabildim. Çünkü bol bol çalışma yapabildiğimiz için konuşurken doğru telaffuz edebiliyorum.

Ö 10: Derste öğrendiğimi yazabiliyordum ama söylerken cümle kurmakta çeşitli zorluklar yaşıyordum. Derste konuşmaya yönelik etkinlikler yaparak telaffuzumuz gelişti ve düzeldi. Bu şekilde konuşurken cümle kurmakta zorlanmıyorum.

Ö 11: Yaptığımız etkinlikler sayesinde konuşmamız gelişti ve etkinlikte kendime güvenim arttı. Hocamızın yaptığı tüm etkinliklere katılmak istiyordum. Bu yüzden bana çok katkısı oldu ve konuşmam gelişti.

Ö 2: Konuşma yeteneğim çok gelişti. Yaptığımız dramalar ve tiyatrolar sayesinde daha hızlı ve akıcı konuşabiliyorum.

Ö 9: Artık İngilizce cümle ya da kelime söylerken takılmıyorum. Herşeye katılıyorum. Eskiden çıkmıyordum ve cesaret edemiyordum.

Ö 13: Evde dinlemelerle birlikte konuşurken günlük hayata aktarabiliyorum ve daha istekliyim, konuşmak istiyorum. Kendime güvenim arttı.

4.2.2.2.3. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye yönelik Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Araştırmada görüşme formunun 2. maddesine ilişkin okuma becerisine ait alt boyutla ilgili öğrenci görüşleri “Doğru Okuma” ve “Hızlı Okuma” becerilerinin gelişmesiyle ilgili en yüksek frekansa sahip olarak 5 öğrencinin bu konudan bahsetmesi ile öne çıkmıştır. Buna ek olarak “Okumada İstek Artışı” ve “Okuduğunu Anlayabilme” konuları 3 öğrenci ile en yüksek frekansı takip eden ikinci konular olmuştur. Öğrenciler bu alt maddede 2 frekans ile “Okumada Yaşadıkları Güven Artışı” ile ilgili de olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Belirtilmiş olan konularla ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö 1: Eskiden İngilizce kelimeleri Türkçedeki gibi yazıldığı gibi okurken şimdi her şeyi neredeyse doğru okuyorum.

Ö 4: Okuma becerilerimiz çok gelişti. Konu anlatımlarındaki yazıları okudukça telaffuzumuz da o kadar geliyordu.

Ö 6: *Artık daha istekli okuyorum. Eskiden hiç okumaz iken şimdi okumak için can atıyorum.*

Ö 10: *Bir şeyi okurken zorlanıyordum ve okuduğumu çok takılarak okuyup okuduğumu anlamıyordum. Ama okumakla ilgili etkinlik yaptıkça okurken daha da hızlı okudum ve çok takılmadığım için daha rahat okudum.*

Ö 15: *İngilizce metinleri kelimelerini daha az yanlışla okuyorduk. Daha nitelikli okuyorduk ve artık kendimize güveniyorduk.*

4.2.2.3. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Yapılmamış Olması Durumunda Hangi Becerilerden Eksik Kalınacağına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin deneysel uygulama sürecinde ters yüz sınıf modelinin yapılmamış olması durumunda hangi becerilerden eksik kalınacağına ilişkin görüşlerine ait nitel analizleri Tablo 4.44.'de verilmiştir.

Tablo 4.44.

Ters Yüz Sınıf Modeli Yapılmamış Olsaydı “Eksik Kalınacağına İnanılan Beceriler” Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Soru 3	Tema	Alt Temalar	Kod	Frekans
Ters yüz sınıf Modelini yapmamış olsaydık İngilizcede dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden en çok hangisinin eksik kalacağını düşünürdünüz?	Uygulama Yapılmasaydı Eksik Kalınacağına İnanılan Beceriler	Konuşma Dinleme Konuşma ve dinleme		10 7 15

Araştırmada deneysel uygulama yapılmıyaydı öğrencilerin hangi becerilerden eksik kalacaklarına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenen maddede 17 öğrenciden 10 kişi öncelikli olarak konuşma becerisinin eksik kalacağını, 7 kişi ise dinleme becerilerinin eksik kalacağını söylemişlerdir. 17 öğrenciden 15 tanesi hem konuşma hem de dinleme

becerileri ile ilgili görüş belirterek her iki beceriye de önem verme derecelerini göstermişlerdir. Bu madde ile ilgili öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö 10: *Bence benim en çok konuşmam eksik kalırdı. Çünkü ben kelimeleri yazmakta ve okumakta çok zorlanmıyordum. Ama konuşurken kelimeleri yan yana getirerek cümle kurmakta zorlanıyordum. Çünkü konuşurken cümleyi yanlış kurarsam diye tedirgin oluyordum ve konuşma etkinliklerinde parmak kaldırmak istemiyordum.*

Ö 13: *En çok konuşma ve dinleme eksik kalırdı çünkü okulda iken yazma ve okuma yapıyorduk ve konuşma ve dinleme aktivitelerinde geride kalıyordum. Hiç rahat edemiyordum.*

Ö 17: *Konuşma ve dinleme konusunda eksik kalırdım çünkü kelimeleri söylerken ve dinlerken hep kelimeleri yarım söylüyordum. Turistlerle konuşurken kitap götürüp onunla konuşacak değildim. Benim konuşma ve dinlemem eksik kalırdı.*

4.2.2.4. Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Tutumlarına Yönelik Öncesi ve Sonrasına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin deneysel uygulama sürecinde ters yüz sınıf modelinin İngilizce tutumlarına yönelik öncesi ve sonrasına ilişkin görüşlerine ait nitel analizleri Tablo 4.45.'de verilmiştir.

Tablo 4.45.

Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Farkedilen Tutum Farkı Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Soru 4	Tema	Kod	Frekans
Ters yüz sınıf Modelini yapmadan önceki İngilizce dersine karşı olan tutumunuz ile bu uygulamadan sonraki tutumunuz arasındaki farklar nelerdir?	Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Farkedilen Tutum Farkı	Yabancı Şarkı Dinleme	8
		Yabancı Film İzleme	8
		Derse Katılma İsteği	7
		Dersi Sevme	7
		İngilizceye Karşı Merak	6
		İngilizce Dersinden Korkmamak	5
Bilgisayar Oyumu Yerine Sisteme Girmek	5		

Araştırmada öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili görüşlerin analizi sonucunda en yüksek ve 8 frekansla ortaya çıkan “Yabancı Şarkı Dinleme ve Yabancı Film İzleme” konusuna değinmiştir. Görüşme yapılan öğrencilere göre öncesinde yabancı şarkı dinleme ve film izleme gibi davranışları yokken, bu uygulama sonrasında bu konularda ilgileri artmış, artık anlayabildiklerini ve pratik yaparak bu konudaki isteklerinin ön plana çıktığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak 7 frekansla ortaya çıkan “Derse Katılma İsteği” ve “Dersi Sevme” konuları en yüksek frekansı izleyerek ikinci sırada yer almıştır. Bu durumlarla ilgili bazı öğrencilerin belirttiği görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö 1: *Ben eskiden İngilizceyi gereksiz bir ders olarak görüyordum. Şimdi en güzel ders ve eğlenceli. Farklı bir dil öğrenmek eğlenceli geliyor. Kendime güvenerek geliyordum. Bilerek geldiğim için hoşuma gidiyordu. Eskiden yabancı dilden korkuyordum. Şimdi derslere giriyor, yabancı şarkılar dinliyor, yabancı filmler izliyorum. Merakım arttı.*

Ö 5: *Ben eskiden İngilizceyi hiç sevmezdim ama artık çok seviyordum. Düşüncelerim çok değişti. Artık İngilizceden çok korkmuyorum. İngilizce dersi gelsin diye gün çekişiyordum. İngilizce şarkılara filmlere kitaplara daha çok yer veriyorum. İngilizceye olan merakım arttı.*

Ö 8: *Flipped Classroom yapmadan önce İngilizceyi fazla sevmiyordum. Ama Flipped Classroomu yaptıktan sonra daha fazla sevdim. Önceden okula korkarak geliyordum ama Ters yüz sınıfı yaptıktan sonra derslere hazır ve korkmadan geliyorum. Artık İngilizce şarkı dinlemeyi seviyorum.*

Ö 5: *Benim İngilizceye olan ilgim arttı. Bu da benim için çok önemli. Ben kendimi İngilizce dersindeyken kendimi tanıyamayacak hale geldim. Zamanın nasıl geçtiğini anlayamadım. Bu da çok önemli.*

Ö 16: *Yaptığımız uygulama sonucu derse isteyerek katılıyordum ve okula korkarak gelmiyorum. İngilizce dersini sevdiğim için İngilizce şarkılara olan tutumum arttı. Bu sayede İngilizcem gelişti ve daha çok İngilizce dersinin olmasını istiyordum. Ailede ara sıra İngilizce konuşuyorduk. Bu da benim İngilizce kelimeleri unutmamama sebep oluyordu. Evde harcadığım oyuna olan vaktimi kısaltıp İngilizceye daha çok vakit ayırıyordum. Bu sayede İngilizceye çok bağımlılık yaptım. Bir de İngilizcemin gelişmesi arttı.*

Ö 12: *Flipped Classroom uygulamasını yapmadığımız zaman konularda parmak kaldırmıyordum. Derse gelmeden önce okula gelirken korkuyordum. Flipped Classroom uygulamasını yaptığımızda çok güzel olmuştu. Derse gelirken sevinçle geliyordum. Eskiden hiç İngilizce şarkı dinlemezdim ama şimdi boş zamanlarımızda İngilizce şarkı dinliyorum. Eskiden İngilizceyi hiç sevmezdim ama şimdi çok seviyorum.*

Görüşme sorularının bu maddesiyle ilgili olarak öne çıkan diğer konular 6 frekansla “İngilizceye Karşı Merak”, 5 frekansla “İngilizce Dersten korkmamak” ve 5 frekansla “Bilgisayar Oyunu Oynamak Yerine Online Siteye Girmek” olmuştur. Bu konularla ilgili öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö 3: *Bu uygulamayı yaptıktan sonra İngilizceye çalışma merakım arttı. Bu merakım sayesinde bu uygulamanın benim için çok faydalı olduğunu anladım. Benim bu uygulamayla yaptığım çalışmalar benim okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerimi artırdı.*

Ö 7: *İngilizce olan günler okula gelme isteğim arttı. Okula gelirken güvenim arttı. İngilizce derslerinde her soruya parmak kaldırmaya çalıştım. İngilizceye olan merakım arttı. Herkesle Türkçe yerine İngilizce konuşmaya başladım.*

Ö 10: *Ben bu uygulama olmadan önce konuşma ile ilgili etkinliklere fazla katılmak istemiyordum. Çünkü konuşurken her seferinde sınıfın önünde yanlış söylemekten korkuyordum. Ama bu uygulamadan sonra konuşmada daha da ilerledim ve derslerde yanlış yapacak olabilsem bile parmak kaldırarak yanlış yapmaktan korkmuyorum. Evde Türkçe kitabın yanı sıra İngilizce kitaplar da okumaya başladım ve bu kitapları aileme anlattım ve onlara çevirdim.*

Ö 2: *Ben önceden İngilizce dersinden sıkılırdım. Hemen bitsin isterdim. Ama yaptığımız bu uygulama sayesinde daha çok İngilizce şarkı, film, çeşitli aktiviteler yapmaya başladım. Kötü oyunlardan uzaklaşarak artık her gün İngilizceden her gün bir kelime bir cümle ve bir metin yazmaya başladım.*

Ö 14: *Eskiden İngilizce sevmiyordum ve derse girmek istemiyordum. Ters yüz sınıfsayesinde oyunları bıraktım ve İngilizceyi sevmeye başladım. İngilizce şarkıları sevmeye başladım.*

4.2.3. Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Uygulaması Sürecinde Doldurdıkları “Yansıtıcı Günlük” lere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada deney grubu öğrencilerine her dersin sonunda yansıtıcı günlük yazma görevi verilmiştir. Deney grubunda yer alan ve geçerli yorumlar yapabilen öğrencilerin görüşleri ön planda tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanan yansıtıcı günlük soruları öğrencilere önceden verilmiş ve her hafta uygulama yapıldıktan sonra sadece bir haftaya ait görüşlerle sınırlı bırakılmamış, genel olarak her hafta doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler günlükleri doldurabilmeleri için vakit kaldığı zamanlar ders sonunda, vakit kalmadığı zamanlarda ise ders dışı doldurmaları istenmiş ve hafta başında teslim alınmıştır. Yansıtıcı günlük sorularına verilen cevaplar betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar yansıtıcı günlük maddelerine ait temalara ayrıldıktan sonra önemli görülen hususlar araştırmada doğrudan alıntı yapılarak belirtilmiştir.

1. Derse gelmeden önce yapmış olduğun hazırlıklar ders esnasında sana ne gibi katkılar sağladı?

Tema: Online Dersin Ders Öncesi Öğrenci Eğitimine Katkıları

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü ders öncesi on line şekilde yapılmış olan hazırlıklar ve konu anlatımı ile ilgili olarak bahsedilen haftada sağladığı katkılarla ilgili olarak belirtmiş oldukları görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö 3: *Evde videoyu izlediğimiz ve bu konuyu zaten öğrendiğimiz için sınıfta sadece kısa bir tekrar yaptık. Kalan zamanımızda ise bu konularla ilgili bir sürü oyunlar oynadık. Bu yüzden konuyu hem daha iyi anladık, hem de eğlenerek öğrenmiş olduk.*

Ö 16: *Derse gelmeden önce çalıştığım için derste daha iyi oldum. Ve evde izlediğim için derste daha çok eğlendik ve bir sürü aktivite yaptık. Hem eğlendim hem öğrendim.*

Ö 2: *Çok iyi katkılar sağlıyor. Mesela site izlemiş olduğum videoyu izledikten sonra karşıma çıkan testi çözüyorum. Çok daha aklımda kalıyor. Böyle öğrenmek daha iyi oluyor. Anlamadığım soru olursa öğretmenime internetten mesaj atıyorum ve o sorunun cevabını öğrenince anlamadığım hiçbir şey kalmıyor.*

Ö 10: *İzlediğimiz film sayesinde kelimeler de öğreniyoruz ve una göre İngilizce konuşabilmemiz kat kat artıyor. Hayal gücümüz vb... şeylerimiz artıyor. Ve bize katkı sağlanan bilgi işimize yarıyor.*

2. Bugünkü dersle ilgili olumlu ya da olumsuz düşüncelerin nelerdir?

Tema: Deneysel Uygulama Sürecinin Bilişsel Öğrenme ile İlgili Öğrenci Gözündeki Örtük Değerlendirmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü Deneysel uygulama için oluşturulan ders ortamının öğrencilerin düşüncelerini etkileyen olumlu ve olumsuz durumlar ile ilgili belirtmiş oldukları görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö 2: *Ders verimli oldu çünkü etkinliklerin olması sayesinde pekiştirme yapıyoruz. Hangi filmi seviyorsun sorularını öğrendik ve sonunda bu soruların hepsine cevap verebilir oldum. Filmin yönetmeni kim, filmin başrol oyuncusu kim, bunların hepsini artık düşünmeden cevap verebiliyorum.*

Ö 11: *Filmler hakkında sorular sorup cevaplamayı öğrendim. Bu ders bana verimli oldu çünkü ben yabancı bir ülkeye gitsem film izlemek istesem bazı kişilere artık filmler hakkında sorular sorabilirim. Artık İngilizce filmleri boş boş izlemiyorum. Dersi hem eğlenerek hem de öğrenerek işliyoruz.*

Ö 9: *Bugün hem eğlenmiş oldum. Tabi bazen kazandık bazen kaybettik. Eğlenirken biraz da öğrendik. Bunları şarkılara çevirdik. Yani gün renkli geçti.*

Ö 3: *Derste grupta birlikte çalışmayı öğrendik. Çalışırken birbirimizin eksiklerini kapattık. Tahtada çizdiğimiz resimleri açıklama bana biraz zor geldi. Ama grupça yapınca kendime daha çok güvendim.*

Ö 10: *Dersle ilgili düşüncelerim bu konularla ilgili daha çok bilgi öğreniyoruz. Peki öğretmenimiz neden izletiyor? Çünkü bu konuları bize kalıcı öğretiyor. Bu yüzden öğreniyoruz.*

Ö 19: *Bugünkü derste İngilizce tiyatro yaptık ve videodan öğrendiğimiz kelimeleri gerçek hayatta nasıl kullanacağımızı öğrendik.*

3. Bugünkü dersin sende bıraktığı duygusal izlenimler nelerdir?

Tema: Deneysel Uygulama Sürecinin Duyuşsal Öğrenme ile İlgili Öğrenci Gözündeki Örtük Değerlendirmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü deneysel uygulama sayesinde oluşturulan ders ortamının öğrencilerin duygularını etkileyen olumlu ve olumsuz durumlar ile ilgili belirtmiş oldukları görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö 3: *Ben bu derste çok eğlendim. Eskiden İngilizce dersinde sıkıldığım konuları anlamak istemezdim. Ama artık dersler çok eğlenceli geçiyor. Bu yüzden İngilizce derslerini çok seviyorum ve bütün derslerin İngilizce dersi gibi olmasını istiyorum.*

Ö 8: *Önceden derslerde öğretmen kaldıracak diye ödüm patlardı. Bu derslerde hiç de öyle olmuyordu. Şimdi ise İngilizceyi iple çekiyorum. Tahtaya kalkmaya can attım. Önceden korkardım şimdi sınıfta İngilizce oyunlar oynuyor eğleniyoruz.*

Ö 15: *Bugünkü derste çooooook eğlendik. Ben mutlu oldum. O cümleleri şarkıyla yapmayı öğrendik. Soru cümlelerini öğrendik. Ben eskiden İngilizce denince korkuyordum. Şimdi çok eğlendik. İlk ölçümde kötüyken şimdi hem dinlemem hem konuşmam güzelleşti.*

Ö 22: *Çok eğleniyorum. Önceden İngilizce dersini iple çekerdim. Şimdi ise daha da çok sevmeye başladım. Önceden söz aldığımda bacaklarım azıcık titrerdi. Şimdi ise o korku o heyecan yok. Artık İngilizceyi daha çok seviyorum.*

4. Eklemek İstedğin Farklı Görüşlerin Varsa Nelerdir?

Yansıtıcı günlük maddelerinin bu son maddesinde diğer maddeler gibi önceden belirlenen bir tema bulunmayıp öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara göre belirlenen temalar ve bu kısımda belirlenmiş olan temalar doğrultusunda belirtilmiş olan görüşler yer almaktadır. Bu madde ile ilgili olarak öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda en çok bahsi geçen konulara verilen tema isimleri, “Üst Düzey İngilizce Eğitimi”, “Tüm Derslerin Ters yüz sınıf modeli uygulamasına Göre İşlenmesi İsteği”, “Yabancı dil Becerilerinin Gelişmesi”, “Eğlenerek Öğrenme”, “Öğrencilerde Oluşan Olumlu Duygular” olmuştur. Bu tema başlıklarıyla ilgili olarak bazı öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö 14: *Ben artık çok eğleniyorum. Site ve okulda yapmış olduğumuz etkinlikler benim İngilizceyi daha çok sevmemi sağladı. Kaygı ve tutum ölçeğinde eskiden bir çok olumsuz görüşüm vardı. Ama artık hepsine olumlu karar veriyorum. Yaptığımız üst düzey çalışmalardan artık çok zevk alarak yapıyorum. Sevgili öğretmenime çok teşekkür ederim.*

Ö 17: *Bu uygulamaları yaptığımdan beri çok seviyorum. Video uygulamaları hem evde izleyip gelince daha hızlı anlayıp konuşabiliyorum. Bu sayede dersi daha hızlı anlayıp*

konusabiliyorum. Bu sayede dersi daha çok seviyorum. Uygulamaları yapmasa belki bu seviyeye gelemezdim. Bana katkısı çok.

Ö 24: Bunları yapmasaydık daha fazla konuşamazdık. Zamanımızı verimli kullanabildik. Artık daha fazla bilgi öğrenebiliyorum. Bu uygulama bana daha fazla kelimeler öğrendirdi.

Ö 11: Öğretmenimiz bizim için çok uğraşüyor, yoruluyor. Biz de onun emeğine karşı çalışıyoruz. Öğretmenimiz sayesinde sadece Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitabından değil oyunlarla, videolarla, tiyatrolarla, müziklerle bize İngilizce sevdireliyor. Hocamız bize zorla değil tatlı dille öğretiyor. Biz de korkmadan konuşabiliyor, söyleyebiliyoruz. Hocamız hep kağıtla sınav yapmıyor konuşarak da sınav yapıyor. Öğretmenimizle ders işlerken kendimi gerçek parti ünitesinde hissediyorum çünkü çok eğleniyorum. Bu yüzden öğretmenime hem sınıf adına hem de kendi adıma teşekkür ederim.

Ö 27: Bu site sayesinde bugünkü derslerim çok yararlı geçti. Dersteki performansım yükseldi. İngilizceyi anlamaya başladım. Kelime haznem genişledi. Dersteki oyunları oynarken çok mutlu oluyorum çünkü başarmanın bana verdiği his benim yükseklerde olmamı sağlıyor. Daha üst seviyede bir çalışma oluyor ve ders için çok verimli ve eğlenceli oluyor. Açıkçası artık eskisinden daha çok İngilizceyi seviyorum ve mutluluk duyuyorum.

Ö 21: Bütün etkinlikler böyle gerçekçi olsun. İngilizceyi normal hayatımda daha önceden kullanmazdım. Şimdi normal hayatımda her zaman kullanıyorum.

Ö 22: Keşke tüm derslerimiz bu şekilde olsaydı. O zaman okul çok daha eğlenceli olurdu. Çocuklar okulu daha da sevebilirdi belki.

Ö 2: Çok sevindim. Çünkü İngilizceyi biliyordum. Az da olsa biliyordum. Bu yüzden çok seviniyordum. Yabancı ülkeye gittiğimde konuşabilecektim ve bu beni çok mutlu ediyordu.

Ö 15: Şimdi o kadar rahatım ki sınıfta vaktimiz olduğu için çok rahat konuşabiliyorum. Hatta eskiden öğretmenimiz oyun oynamaya birkaç kişi kaldırdığında bile korkup kalkmamıştım. Ama şimdi tüm etkinliklere katılıyorum. Çok mutlu oluyorum. Yaşasın İngilizce!

Ö 18: Vakit arttırabildiğimiz için yaptığımız tiyatro çok eğlenceli geçti. Umarım bir daha böyle bir uygulama yaparız. Birçok şey yaptık. Eğlendik, öğrendik. Çok mutluydum. Yeni

kelimeler öğrendik. Hayal gücümüzü kullandık. Tiyatro yapmanın nasıl olduğunu gördük. Yeni şeyler öğrendim ve gördüm.

Ö 24: Ben bu uygulamamızdan cesaret aldım. Heyecanımı yendim. Korkumu yendim. Her şey daha kolay geldi. Tiyatro yaparak konuşma telaffuzum gelişti.

Ö 22: Bu dersin çok verimli olduğunu düşünüyorum. Hem eğlendik, hem öğrendik. Keşke tüm dersler bu şekilde olsa...

Ö 27: Videodaki kelimeler ve kalıplar yapmış olduğumuz 6. ve 7. Ünitelerin tamamını kapsayan bir tiyatro oyunuyla son buldu. Kelimeleri pekiştirdik. Hem öğrenmiş olduk hem de eğlenmiş olduk. Günümüz çok güzel geçti ve kelimeleri hiç unutmayacağımız bir biçimde hafızamıza kazıdık. Öğretmenime çok teşekkür ediyorum. Bize diğer sınıflardan daha üst düzeyde bir eğitim gösterdi. Ve onun sayesinde çok iyi performanslar sergiliyoruz.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma analizleri sonucunda bulgulara dayalı olarak ortaya çıkarılan sonuçları, bu sonuçlarla bağlantılı olarak ilgili alanda ortaya konulan diğer çalışmaların sonuçları ve bu sonuçların araştırma sonuçları ile karşılaştırılması bağlamında öne sürülen tartışma bölümünü ve önerileri içermektedir.

5.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın nicel analiz bölümünde, “Ters Yüz Sınıf Modeli” nin öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizceye yönelik tutumlarına ve İngilizce öğrenme kaygılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu kısmında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin; İngilizce dersi-akademik başarı ön-test, son-test puanları, İngilizce öğrenme kaygısına etkisine ilişkin ön-kaygı ile son-kaygı puanları ve İngilizce dersine yönelik ön-tutum ve son-tutum puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular belirtilmiştir. Buna ek olarak alan yazındaki araştırmalarla zenginleştirilip tartışılmış ve bu bulgularla paralel olarak yorumlarda bulunulmuştur.

5.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın akademik başarı testine yönelik yapılmış olan analizlerde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programı kapsamında deneysel uygulama sürecinde uygulanacak olan iki üniteye dair kazandırılması amaçlanan dinleme, konuşma ve yazma becerileri bağlamında her bir beceri için ayrı başarı testi uygulanmıştır. Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubuyla, söz konusu uygulamaya tabi tutulmayan kontrol grubunda öğrencilerin akademik başarılarını ortaya çıkarmaya yönelik geliştirilen başarı testine ilişkin araştırmanın alt problemlerine yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda deney

grubunda akademik başarı konusunda ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Akademik başarı sonuçlarına ilişkin araştırma bulgularına benzer bir şekilde Akgün ve Atıcı'nın 2016 yılında yapmış oldukları “Ters-düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi” adlı araştırmalarına göre de deney grubu ile kontrol grubunun Son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri; ters yüz sınıf uygulamasıyla başarılarının arttığını, öğrendiklerini daha iyi hatırladıklarını, derse daha aktif katıldıklarını, videoları dersten önce izleyerek sınıfta alıştırmaya yapmanın mevcut programa göre ders işlenen sınıftaki konu anlatımını dinlemekten daha motive edici bulduklarını ifade etmiştir. Bu sayede araştırma bulguları ile paralellik gösteren bu sonuçlar nezdinde ters yüz sınıfların akademik başarıya olan etkisinin güvenilirliği tekrardan kanıtlanmıştır.

Boyras (2014)' in çalışmasında konuyu Ters yüz sınıf modeli uygulaması ile alan deney grubunun akademik başarıları geleneksel eğitim alan kontrol grubundan yüksek çıkmıştır. Bu çalışmada ters yüz sınıflar modelinin karşılaştırıldığı geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarılarını daha fazla arttırdığı görülmüştür. Katılımcıların ifadelerine göre Ters yüz sınıf modeli geleneksel yöntemlere göre sınıf dışında okula daha fazla zaman harcamalarını gerektirmemekte; öğrencilerin derse hazırlık ve ders motivasyonlarını arttırmakta; öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sayede de akademik başarıları yükselmektedir.

Yukarıda verilmiş olan örnek araştırma sonuçları ile paralel olarak bu araştırmanın da nicel boyutunu oluşturan ve İngilizce akademik başarı bağlamında ele alınması gereken okuma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde etkisini gösteren ters yüz sınıflar uygulamasının başarılı bir model olduğu ortaya kanıtlanmıştır. Bu becerilere ait olan ve araştırma bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalara aşağıda ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

5.1.1.1. Okuma Becerisine Yönelik İngilizce Akademik Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Kontrol grubu ile deney grubunun okuma becerilerini ölçen ön test ve son test puanlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bu sebeple kontrol ve deney grubunun okuma becerisi akademik testi ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla parametrik testlerden “bağımsız gruplar

t-testi” uygulanmıştır. Sonuçlara göre kontrol ve deney gruplarının okuma becerisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Sonuç olarak kontrol ve deney gruplarının okuma becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur denebilir. Bu durumda grupların denklik durumu sağlanmış ve deneysel araştırma için uygunluğunun saptanmış olmasının ardından deney grubu Ön test Son test okuma becerisi puanları aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ise deney grubunun son test puanları lehine anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç araştırmanın akademik başarı ile ilgili olan alt problemlerinin ilk yabancı dil becerisine ait olan okumaya yönelik sonuçlarının doğruluğunu kanıtlamıştır. Buna göre ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesinde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kontrol grubuna yönelik yapılan Ön test Son test okuma becerisi puanları aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkili gruplar t testi sonucunda, testlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kontrol grubunun son test puanları lehine anlamlı fark vardır sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda grupların okuma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kontrol ve deney grubunun son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu doğrultuda, ters yüz sınıf modelinin geleneksel öğretim ortamına göre öğrencilerin okuma becerilerinde önemli bir farklılık yarattığı öne sürülebilir.

Hashemifardnia, Namaziandost ve Shafiee (2018)’in yapmış olduğu araştırmada bir İran ortaokulunda öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda ters yüz sınıflar uygulanmasının etkisini araştırmıştır. Öğrenciler, derse gelmeden önce her bir metni okuyarak gelmişler ve sınıf arkadaşlarıyla tartışma fırsatını yakalamışlardır. Analiz sonuçları neticesinde deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bulgular, deney grubunun okuma becerisi performanslarının kontrol grubuna göre daha yüksek bir sonuç gösterdiğini ortaya koymuştur.

Hamzavi ve Karimi (2017)' nin yabancı dil sınıfı öğrencilerinin okumalarına yönelik ters yüz sınıf modelinin okuma becerileri üzerine etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmada ters yüz sınıflar modelinin okuma üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Yabancı dil sınıfı öğrencilerinin okuma ve anlama becerisinin deney grubunda olumlu yönde gelişen bir sonuca ulaşmış ve öğrenciler ters yüz sınıflar modelinin anlama kapasitelerinin gelişmesine yardımcı olduğunu kabul etmişlerdir.

Abaeian ve Smadi (2016) 'nın gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada ters yüz sınıflar modelinin İranlı yabancı dil sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama performansına olan etkisi incelenmiştir. Sonuçlar deney gruplarının kontrol gruplarından anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiğini göstermiştir.

Ters yüz sınıfların okuma becerisi bağlamında başarılı olduğunu göstermiş olan bu çalışmalar mevcut araştırmanın sonuçları ile bağdaşmaktadır ve aynı analiz sonuçlarını vererek modelin okuma becerisi üzerine etkisini kanıtlamaktadır. Ters yüz sınıf modeli ile öğrencilerin yabancı dilde okuduklarını anlama kapasitelerinin gelişmesi, evlerinde video dersini motivasyonlarının yüksek olduğu bir zamanda ve kendi istedikleri zamanda izleyebilmelerinden kaynaklanmaktadır. Oysa geleneksel öğretimde öğrenciye ve öğretmene verilen zamanda yapılması gereken okuma becerisini geliştiren aktiviteler öğrencinin hazır olmadığı zamanlara denk gelebilir ve öğrenci bu durumda gerçekten beceriyi kazanma kapasitesinde olmasına rağmen başarılı sağlayamamaktadır. Başarı sağlanabilecek durumda olursa dahi ders saatleri içerisinde yeterli zamana ulaşamayan öğretmen ve çok mevcutlu sınıflar edinilmesi gereken okuma becerisi kazanımlarına ulaşmakta zorluk yaşamaktadırlar.

5.1.1.2. Dinleme Becerisine Yönelik İngilizce Akademik Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Kontrol ve deney gruplarının dinleme becerisine yönelik uygulanan akademik başarı testi sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının ön test puanları normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının yabancı dil becerileri bağlamında dinlemeye yönelik sonuçlarının gruplar arasında denklik sağladığı ve karşılaştırma için uygun olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisine yönelik akademik başarı testi sınavından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Sonuç olarak grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisi puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Bu sonuç araştırmada deneysel uygulama olarak kullanılan “Ters Yüz Sınıf Modeli” nin yabancı dil becerilerinden olan dinleme becerisine yönelik etkisinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisine yönelik akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için puan dağılımları normallik göstermediğinden dolayı Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Test analizi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık analiz sonuçlarına göre son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dinleme becerisi puanları anlamlı bir şekilde artmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda grupların dinleme becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İstatistiklere göre anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Tabloda görüldüğü üzere sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puanları sıra ortalamasının kontrol grubu son test puanlarının sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ters yüz sınıf modeli uygulamasının deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha fazla başarıyı arttırdığı söylenebilir.

Sayın (2012)’ in başlangıç ve orta seviye 52 üniversite öğrencisi ile dil becerilerinin önemi üzerine yapmış olduğu bir araştırmaya göre, öğrencilerin üçte ikisi konuşma becerilerinin edinimini önemli bulmuştur. Buna ek olarak yine dinleme becerilerinin edinimini birinci ya da ikinci önem sırasında belirtmişlerdir. Her iki beceri de İngilizcede temel beceriler olarak görülmüştür. Ancak yine de öğrenciler bu iki beceride diğerlerinde olduğu kadar başarılı olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda deneysel araştırmada ikinci alt probleme ait olan sonuçlar ters yüz sınıf uygulamasının dinleme becerileri üzerindeki başarılı etkisini ortaya çıkarmıştır.

Aynı şekilde Roth ve Suppasetsee (2016)'nin yapmış olduğu bir çalışmada ters yüz sınıf modelinin Kamboçyalı niversite adayı ğrencilerinin İngilizce dinleme becerilerini geliştirip geliştirmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar ters yüz sınıf modelinin etkililiğini araştırmayı ve ğrencilerin İngilizce dinleme metinlerini anlamalarını ölçebilmek için mevcut araştırma ile benzer bir Şekilde ters yüz sınıflar ile ilgili anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmışlardır. Bu çalışmada da mevcut araştırmaya benzer bir Şekilde hem nicel hem de nitel yöntemler uygulanmıştır. Sonuçlar, ters yüz sınıf modeli uygulamasının Kamboçyalı niversite adayı ğrencilerinin İngilizce dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, yabancı dil olarak İngilizce ğretimi gören ingilizce öğretmenlerini İngilizce dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye rehberlik etmede büyük bir yardımcı olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Benzer bir Şekilde Ahmad (2016)'ın Mısır'da yürütmüş olduğu ters yüz sınıf modeli ile ilgili gerçekleştirilen çalışma, tek gruplu deneysel desen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce alan öğrenciler ile çalışma yapılmıştır. Ters yüz sınıf modelinin dinleneni anlama üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmada 34 niversite ğrencisi katılımcı olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları katılımcıların dinlediğini anlama becerilerinin Son test lehine gerçekleştiğini kanıtlamıştır. Bu nedenle, ters yüz sınıflar modelinin dinleme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Mevcut araştırma sonuçları incelendiğinde yukarıda verilmiş olan benzer ve örnek araştırmalar ile aynı başarılı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ters yüz sınıflar uygulaması ile öğrenciler sınıf ortamında pasif olarak gerçekleşen ve çok fazla zaman harcanan ders anlatım sürecini evde kendi çabalarıyla dinlemişlerdir. Öğretmene ihtiyaç duyduklarında kendisine online olarak her an ulaşabilen öğrenciler sınıfa geldiklerinde dinleme kazanımları doğrultusunda etkili ve daha aktif olarak katılabilecekleri bir öğrenme öğretme ortamına girmişlerdir. Dolayısı ile okulda sınıf ortamında yapılabilecek uygulamalı çalışmalar için zaman artırarak öğretmene en çok ihtiyaç duydukları dinleme becerilerini içeren etkinlikleri daha verimli ve aktif bir Şekilde işlemeleri sonucunda dinleme becerilerinde geleneksel ortama göre farklılıklar ortaya çıkmıştır.

5.1.1.3. Konuşma Becerisine Yönelik İngilizce Akademik Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada deney grubunu oluşturan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik İngilizce akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için puanların normal dağılmamasından dolayı yapılması uygun görülen Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin konuşma becerisi puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Bu sonuç Ters yüz sınıf Modeli uygulamasının öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki olumlu etkisini istatistiksel olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır.

Araştırmada kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik İngilizce akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan ve puanlar normal dağılmadığı için yapılması uygun görülen Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda araştırmada kontrol grubunda işlenmiş olan geleneksel yöntemlerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkili bir fark oluşturmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda grupların konuşma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. İstatistiksel sonuçların ortaya çıkarmış olduğu üzere sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puanı sıra ortalaması kontrol grubu son test puanı sıra ortalamalarından yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ters yüz sınıf modeli uygulamasının deney grubunda dinleme son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha fazla başarıyı arttırdığı söylenebilir. Bu sonuç araştırmada konuşmaya yönelik sonuçlarının deneysel uygulamada kullanılan Ters yüz sınıf Modeli ile ilgili olarak olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Anwar ve Paratama (2016) 'nın çalışmalarında birçok öğrencinin, özellikle de genç olarak tanımlanmış olduğu ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin hala çok pasif ve konuşma becerisi bağlamında sınıf aktivitelerine katılımında sadece minimal bir rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak böyle bir katılımın, özellikle konuşma becerisi üzerinde başarılı bir dil öğrenimine engel teşkil edeceğini belirtmişlerdir. Öğretim sürecini konuşma becerisi alanında geliştirmek için, en iyi şekilde ve daha etkin hale getirilmesi konusunda

öneriler getirmişlerdir. Konuşma becerilerini geliştirmek için yeni bir yaklaşımın gerekli olduğunu ve gençlerin konuşma becerisi öğretimi için alternatif bir yaklaşım olarak ters yüz sınıf modelini önermişlerdir. Ters yüz sınıflar, bir öğretim stratejisidir ve tersine çevrilmiş bir karma öğrenim türüdür şeklinde görüşlerini de bildirmiş olup eğitim içeriğinin genellikle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesinin konuşma becerisi ile ilgili büyük fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Anwar ve Paratama bu makalelerinde, genel bakış açılarını ve ters yüz sınıf modeli kullanım tekniklerini açıklamayı amaçlamışlardır. Bir öğretmenin, genç öğrencilere konuşma becerilerini öğretebileceği sınıf şeklinin ters yüz sınıflar olduğuna inanmışlardır. Çünkü onlara göre bu model sayesinde hem öğrencinin motivasyonu yükseltilecek hem de konuşma becerisi aktivitelerine katılımları sağlanmış olacaktır.

Orlova (2009)' ya göre video kayıtlarının ana dili İngilizce olmayan ve İngilizce konuşma alanında kurs alan kişiler için özel bir değeri vardır. Çünkü bu durum onları sadece öğrenmelerinin sözlü olmayan kısmını değil aynı zamanda dil yeterliği, temel dil işlevleri bilgisi ve öğrenen-öğreten etkileşimini içeren iletişimsel yeterlikleri üzerinde odaklanmalarına olanak verir. Orlova'nın belirtmiş olduğu bu durumlar araştırmada konuşma becerisi üzerine alınan olumlu sonuçların doğruluğunu kanıtlar niteliktedir. Çünkü yabancı dil olarak İngilizce öğrenen hedef kitle sınıf ortamında farklı öğrenme hızlarına sahip oldukları için evde kendi hızlarına göre videoyu ilerletebilme, durdurabilme ve geri alabilme şansına sahip olsukları için araştırmada kullanılan ters yüz sınıflar Orlova'nın da belirttiği üzere iletişimsel yeterliklere odaklanmalarına fırsat sağlamıştır.

Quyen ve Loi (2018)'in yapmış oldukları bir araştırmada ters yüz sınıfların öğretmenlerin öğrencilerin ders sürelerini en üst düzeye çıkarmaları için yaratıcı bir yol olduğunu belirtmişlerdir. İçerik konularının öğretiminde motive edici bir öğretim yöntemi olarak belirtmişlerdir. Çalışma ön test ve son test konuşma becerileri üzerine olmak üzere yarı deneysel tasarım kullanılarak yürütülmüştür. Bunlara ek olarak mevcut araştırmadakine bezer bir şekilde bir anket ve etkileri incelemek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak öğrencilerin yabancı dil sınıflarında Ters yüz sınıf modeli kullanılarak uygulama sonucunda öğrencilerin konuşma performansı ölçülmüştür. Çalışmada ek olarak öğrencilerin modele yönelik tutumları da araştırılmıştır. Araştırma analizleri sonucunda öğrencilerin ters yüz sınıf modeli sayesinde konuşma becerilerinde gelişme sağladıkları ve model hakkında olumlu bir algı oluşturdukları kanıtlanmıştır.

Teng (2017)'e göre ters yüz sınıflar modelinin kullanımı eğitim disiplinleri boyunca yayıldıkça, yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin alanlarındaki potansiyelini dikkate almaları gerekmektedir. Yapılandırmacı pedagojiye göre çerçevenmiş olan bu model, yabancı dil öğrenen öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmek için sınıfta performanslarını gösterebilmenin faydalarını açıkça gösteren bir öğretim örneğini sentezlemektedir. Ayrıca, ters yüz sınıf modeli artan akademik başarı için eğitime nasıl fırsatlar sunduğunu da göstermektedir. Modelin sözel bir dersi, öğretim sürecini pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye kaydırabilmesini ve üniversite öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma ile ilişkilerini kolaylaştırmak için oynadığı rol vurgulanmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler hedef kitlenin ters yüz sınıf modelinden memnun kaldıklarını da göstermiştir.

Li ve Suwantep (2017) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında İngilizce konuşma becerilerinin kazandırılması hususunda ters yüz sınıf modelinin etkilerini incelemiştir. Tayland'da bir üniversitede birinci sınıfta öğrenim gören iki grup ile yarı deneysel çalışma yapılmıştır. 12 haftalık deney süresince, 46 kişilik deney grubuna çevrimiçi video dersleri aracılığıyla dilbilgisel ve kelime bilgisi üzerine ters yüz sınıf modeli uygulaması yapılmıştır. Ayrıca çevrimiçi öğrenilen bilgiye dayalı konuşma becerilerini geliştirmeleri için biçimsel drama kullanılarak öğrencilerin kalan zamanları sınıf içerisinde harcanmıştır. 48 kişiden oluşan kontrol grubuna ise yüz yüze öğretim aracılığı ile geleneksel metod uygulanmıştır ve ders kitabındaki konuşma etkinlikleri kullanılarak soru-cevap çalışmaları yapmaları istenmiştir. Verilerin toplanması için konuşma becerisine yönelik ön testleri ve son testler, öğrenci anketleri ve öğrenci görüşmeleri yapılmıştır. Analiz sonuçları, deney grubunun konuşma becerilerinin kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Öğrenciler, ters yüz sınıf uygulamaları ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olan biçimsel drama uygulamaları için destekleyici görüşlerini dile getirmişlerdir.

Mevcut araştırmada da Li ve Suwantep gibi konuşma kazanımları üzerinden biçimsel drama etkinlikleri yapılmıştır. Konuşma becerisine karşı ön yargılı olan öğrencilere eğlenceli bir ortam sunulması için kostümlerle desteklenen etkinlikler sayesinde ters yüz sınıf uygulamasında sınıfta artırılan vakit yerini bu tarz eğlenceli etkinliklere bırakmıştır. Dolayısıyla konuşma etkinliklerine duyulan korku ve kaygı azalmış, hemen hemen tüm öğrencilerin etkinliğe katılarak konuşma istekleri artmıştır.

5.1.2. İngilizce Öğrenme Kaygısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada deney grubu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik Öğrenme Kaygısı Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. Deneysel işlem uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı puanları sıra ortalamaları azalmıştır, öğrencilerin öğrenme kaygısına yönelik puan sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kaygı ölçeğinde ön-test lehine farklılık görülmesi öğrencilerin kaygı durumlarında bir artış görülmediğinin göstergesi olduğundan dolayı uygulanan ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygılarını düşürdüğünü kanıtlamaktadır.

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerin İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. Grup uygulamaları sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygıları anlamlı bir biçimde azalmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının son test puan sonuçlarının hangi grup için daha anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testinden faydalanılmıştır. Bu test analizi sonucunda grupların İngilizce öğrenme kaygısı ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık kaygı açısından kontrol grubu lehinedir. Bu bağlamda analiz sonuçlarına göre sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puan ortalaması anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamalarından düşüktür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ters yüz sınıf modeli uygulamasının deney grubunda ölçülen öğrenme kaygısı son test puanlarının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna kıyasla istatistiksel anlamda daha çok azaldığı ortaya çıkarılmıştır. Kaygının azalmış olması demek uygulanan yaklaşım sonucunda öğrencilerin ders sürecine olumsuz duygular beslemeden kendilerine güvenir bir şekilde gelmiş olduklarının göstergesidir denilebilir.

Horwitz ve arkadaşları (1986), yabancı dil öğrenme sürecinde temel kaygının ortaya çıkış sebeplerinden bir tanesini dinleme ve konuşma becerileri üzerine odaklandığını belirtmişlerdir. Hedef kitlenin ortaya çıkan kaygısını en çok tetikleyen durumun hazırlıksız

konuşma ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Dinleme becerilerini geliştirme durumlarında ise ses ve dil yapısındaki farklılıkların anlamaya engel oluşturarak hedef kitledeki kaygıyı yükseltebileceğini açıklamışlardır.

Horwitz ve arkadaşlarının belirtmiş oldukları bu görüşe istinaden mevcut araştırmada ters yüz sınıflar uygulamasında öğrencilerin ders videolarını evlerinde izleyerek derse hazırlıklı gelmiş olmaları deney grubunda kaygı düşüşünü sağlamıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemde ters yüz sınıf modelinin aksine tam ters bir öğrenme öğretme süreci sağlandığı için hazırlıklı gelen öğrenci olabildiği gibi hazırlıksız gelen öğrenciler de fazladır. Bu sebeple kontrol grubunda deney grubuna kıyasla gerekli kaygı düşüşü sağlanamamıştır.

MacIntyre ve Gardner (1991) yabancı dilde konuşma becerisinin konuşmada kaygıyı yükseltebilecek bir durum olmasının sonucu olarak bireylerin kaygı yaşadıkları anda bildiklerini hafızadan geri çağırma sıkıntısı yaşama, telafi etmek için çok çalışma eğilimi gösterme, ortaya çıkan başarısızlıklardan kaynaklı olarak yani öğrenilmiş çaresizlikten kaynaklanan kaçınma durumu ile savaşılmaktadırlar. Dolayısıyla bu durum öğrencilerde etkinliklere katılım ve motivasyon sağlama yerine sessizliğe ve geri çekilmeye yol açmaktadır ve dil becerileri ile ilgili olarak hata yapma olasılığı riskini de beraberinde getirdiğini ifade etmektedir.

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı mevcut çalışmada MacIntyre ve Gardner'ın önermiş oldukları bu kaçınma durumu görülmediği için aksine özgüvenleri yüksek bir şekilde sınıfa hazırlıklı geldikleri için sadece konuşma becerilerinde değil diğer beceriler ile ilgili de kaygı düşüşü sağlanmıştır. Çünkü bu araştırmada genel olarak "İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği" aracılığı ile bir ölçme değerlendirme yapılmıştır. Sonuç olarak kaygı konusunda uygulama yapılan deney grubunda gerekli olan kaygı düşüşü analizler sonucunda saptanmıştır.

Liu (2006)'nun yapmış olduğu bir makalede üç farklı yeterlilik seviyesinde Çinli, lisans üstü ve İngilizce dersi almayan ana dallarda öğrenim gören öğrenciler ile kaygı üzerine bir çalışma yürütmüştür. Anket, gözlemler, yansıtıcı günlükler ve görüşmeler yoluyla, çalışma her seviyede önemli sayıda öğrencinin sınıfta İngilizce konuşulduğunda endişeli hissettiğini ve İngilizceye daha yatkın öğrencilerin daha az endişeli olma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin kendilerini en çok endişeli hissettikleri zaman öğretmene cevap verdiklerinde ya da sınıfta İngilizce konuşmaya vakit ayırdıklarında olmuştur. İkili çalışmalar esnasında ise en az endişeli olduklarını hissettikleri zaman

olmuştur. Konuşma becerisi geliştirmeye yönelik İngilizce etkinliklerine daha fazla zaman ayrıldığında, konuşma iletişimde hedef dili kullanma konusunda öğrenciler daha az endişeye kapılmışlardır.

Kılıç (2017) kaygının temel dil becerileri olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini olumsuz etkileyen bir duygu-durum olduğunu ve birçok araştırmacı tarafından hem deneysel hem de kuramsal olarak bu durumun ortaya koyulduğunu belirtmiştir. Buradan ortaya çıkan sonuç, yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeylerinin yabancı dili öğrenmekle ilgili bir engel oluşturabileceği ve bu durumla ilgili olarak öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülmesi ile ilgili yapılması gerekenler öğretmenin sorumluluk sahibi olması gerektiğidir. Bu durumda derslerin belirli bir kısmının öğrencilerde kaygı düzeyini azaltacak etkinlik ve kazanımlara ayrılması fayda sağlayacaktır.

Bu bağlamda hedef kitlenin yabancı dile olan kaygı düzeylerinin düşürülebilmesi için öğretmen unsurunun çok önemli olduğu aşikardır. Çünkü öğretmenin öğrenme öğretme süreci hazırlığı için artı bir zaman harcaması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir. Öğrenciye karşı öğretmenin tutumu dahi yabancı dilde becerilerin kazanımı açısından çok büyük rol oynamaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında zaman özellikle ters yüz sınıflar modelinde öğrencilerin tutumları, kaygıları ve akademik başarıları bağlamında yabancı dil becerilerinin olumlu yönde seyrettiği kanıtlanmış bulunmaktadır. Örneğin bu modeli kullanacak bir eğitimcinin öğrencilerle iletişimi ilerletebileceği gibi özgün bir ders süreci istiyorsa site oluşturma, siteye video oluşturma, etkinlik hazırlama ve öğrencilerle de mesai dışı ekstra ilgilenme durumları ile ilgili sorumlulukları artacaktır. Ancak araştırma sonuçlarında ve öğrencilerin vermiş olduğu nitel yorumlara da bakılacak olursa harcanan tüm zamana değer bir süreç geçirileceği kaçınılmazdır. Sonuç olarak genel anlamda yabancı dilde konuşma etkinlikleri üzerinde öğrencilerde oluşan ön yargıları yok etmek için ve konuşma becerilerini geliştirmek için Ters yüz sınıf modeli büyük bir çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.1.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek amacı ile yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. İşlem uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan

öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları anlamlı bir biçimde artmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre deneysel uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine uygulanan “Ters Yüz Sınıf Modeli” nin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu etki bıraktığı istatistiksel olarak kanıtlanmıştır.

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Analizler sonucunda deneysel işlem sonunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı ortaya çıkarılmıştır..

Aydoslu (2005)’ ya göre tutumlar güdülenme için gerekli olan duygusal temeli oluşturur. Öğrencilerin öğrenme ortamında göstermiş oldukları tutumlar güdülenmeyi ve motivasyonu da etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yüksek güdülenmeye sahip olabilmesi için eğitim ortamları ve öğretim stratejileri belirlenirken öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri, zeka ve ilgileri dikkate alınarak öğrenme-öğretme ortamlarının çeşitlenmesi gerekmektedir. Aydoslu’nun çalışmasında ortaya çıkarmış olduğu bu sonuca göre mevcut araştırmada da ters yüz sınıflar uygulaması sayesinde öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak hazırlanan ve evde izleyerek derse hazır geldikleri videolar sayesinde sınıfta öğretim ortamını zenginleştirilip çeşitlendirilebilmiştir. Analiz sonuçlarında ise öğrencilerin bu durum ile ilgili tutumlarının da paralellik gösterdiği ortaya konulmuştur.

Pienta (2016)’ya göre eğitimcilerden öğrencilerin tutkularını ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Öğrencilerin daha sıkı çalışması görülmek istenir. Bu durum eğitimciler için farklı olmamalıdır. Sınıfı ters yüz etmek aslında kolay yol olarak görünmektedir. Bu modelin ise tüm öğrencilerimiz için faydalı olmasını sağlamak eğitimciler için zorlu büyük bir iştir. Eğitimcinin görevi en uygun öğrenmeyi sağlamak için en uygun öğrenme ortamının yaratıldığından emin olmasıdır. Pienta’nın 2016 yılında yapmış olduğu yapmış olduğu araştırmanın yorumuna istinaden eğitimciden beklenen şartlar sağlandığı takdirde öğrencilerin tutku ile ders sürecine adapte olabildikleri ve tutumlarının anlamlı derecede artış gösterdiği mevcut araştırmada da ortaya çıkarılmıştır.

Kazazoğlu (2011) tutumun doğuştan getirilen bir özellik olmadığını ve hedef kitlenin sergilemiş olduğu olumsuz tutumların eğitimde alınacak etkili kararlarla değiştirilmesinin mümkün olduğunu savunmaktadır. Kazazoğlu, ğrencilerin bir derse yönelik tutumunu, aynı zamanda birçok değişkeni de içine alabileceğini belirtmiştir. Örneğin, ğrencinin öğretmenine yönelik tutumu derse yönelik tutumunu etkileyebilmektedir. Ya da öğretmenin öğrenciye olan tutumu, öğrencinin derse yönelik belirli bir tutum geliştirmesine neden olabilmektedir.

Bu bağlamda mevcut araştırmada da ters yüz sınıflar yaklaşımı uygulaması ile birlikte ğrenci-ğretmen iletişimi online olarak istedikleri zamanda sağlanabildiği için öğrencilerin öğretmenlerine karşı yakınlık derecesi daha iyi bir duruma gelmiştir. Ayrıca ğretmenlerine ihtiyaç duydukları her anda ulaşabilmeleri öğrencilerin konular ile ilgili zorlandıkları kısımda yardım alabilmelerini sağlayarak İngilizce dersine olan tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamıştır. Önceden İngilizce derslerine korkarak geldiklerini belirten öğrenciler hevesle bir sonraki derste ne yapacaklarını sormuş ve heyecanla etkinliklere katılmaya zen göstermiş oldukları için ters yüz sınıflar uygulamasının hedef kitleye yabancı dil ğretiminde doğru bir model olarak ortaya çıktığı aşıkardır.

5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nitel analiz bölümünde, “Ters Yüz Sınıf Modeli” nin gönüllü olarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna yanıt veren öğrencilerin belirttikleri görüşlerine, öğrencilerin her hafta uygulamalar sonrasında doldurmuş olduğu yansıtıcı günlükler ve araştırmacı günlüğüne dayalı değerlendirme görüşlerine yer verilmiştir. Buna ek olarak alan yazındaki araştırmalarla zenginleştirilip tartışılmış ve bu bulgularla paralel olarak yorumlarda bulunulmuştur.

5.2.1. Görüşme Formuna Verilen Yanıtlara Dair ğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin genel olarak Ters yüz sınıf modeli uygulaması ile ilgili görüşler görüşme formunun ilk maddesinde öğrencileri yönlendirmemek adına hem olumlu hem olumsuz sonular kullanılarak yansıtılmıştır. Olumlu görüşlerin yoğun olmasının yanı sıra, evde konuları yazma konusu ile ilgili olarak sadece 2 kişi olumsuz görüş bildirmiştir. Yazma konusunda olumsuz görüş bildiren 2 kişi 17 kişilik bir görüşme grubunda yüzdelik dilime

vurulduğu zaman kalan kızımındaki öğrencilerinin olumlu tutum geliştirmesine yöneliktir denilebilir.

Bu bağlamda paralel bir sonuç gösteren ve Ekmekçi (2014) tarafından İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle yabancı dilde yazma becerileri dersi için yapılan çalışmada, geleneksel yüz yüze öğretim ile ters yüz öğretim yöntemi karşılaştırılmış ve ters yüz öğrenme grubunda derse devam eden öğrencilerin performansının daha yüksek olduğu ve yönteme karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan tema “Online İletişim” olmuştur. 17 öğrenciden 16 kişi on line iletişim kurarak öğretmene her daim soru yöneltebilmeleri ile ilgili memnuniyetlerini dile getirmişler ve öğretmeni hep yanlarında hissetmelerinin onlar için ne kadar güven verici bir durum olduğundan bahsetmişlerdir.

Doğan’ın 2015 yılında benzer şekilde ters yüz sınıf üzerine yapmış olduğu araştırmasına göre katılımcıların ders esnasında sınıf ortamında başkalarının önünde dersi bölmek, konuyu dağıtmamak vb. nedenlerle soru sormaya cesaret edemedikleri zaman sosyal medya ortamında soru sormayı tercih etmeleri, sosyal medya ortamının tüm öğrenciler için demokratik bir ortam oluşturduğu ve fırsat eşitliği sunmuş olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma ile ilgili bahsedilen hususta öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşler aşağıdaki gibidir:

“Çünkü bir sorun olduğu zaman direk size yazıyoruz ve siz bize geri bildirim veriyorsunuz. Aramızda bir iletişim kopukluğu olmuyor. Yani sürekli bir iletişim halinde oluyoruz. ... sonra diğer arkadaşlarımızla da etkileşim olarak da iyi oluyor.”

“Bir şey eksik olduğunda yüz yüze sormaya çekinebilecek arkadaşlarımız var, oradan daha rahat bir şekilde iletişim kurduk.” (Doğan,2015)

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan ikinci tema “Video Anlatımının Ardından Test Çözüp Kendini Değerlendirebilme” olmuştur. 17 öğrenciden 15 tanesi bu konuya değinmiştir ve öz değerlendirme yaparak, not kaygısı olmadan değerlendirme yapabilmenin ne kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan üçüncü tema “Hazırlıklı Gelindiği İçin Güven Artışı” olmuştur. Bu konu ile ilgili görüşme yapılan 17 öğrenciden 12 kişi olumlu görüşlerini bildirmiş, uygulama öncesinde derslere kaygılı gelirlerken uygulama esnasında zaten konu anlatımını yapmış olarak geldikleri için kendilerine güvenerek ve istekli bir şekilde geldiklerini dile getirmişlerdir.

Doğan’ın 2015 yılında Ters yüz sınıf üzerine yapmış olduğu araştırmasında bu duruma istinaden aynı görüşte olan öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir:

“Siz mesela önce sunumlarınızı atıyordunuz, dersten bir kaç gün önce... Biz oradan inceliyorduk, hazırlık yapıyorduk. Bence çok iyi oldu, kitaptan çalışmaktan daha iyi oldu.”

Johnson (2013) 'ın yaptığı bir araştırmada bir öğrenci tarafından Ters yüz sınıf modelinin avantajlarından biri olarak belirtilen bir konu “kendi hızına göre çalışabilmek ve sınıfta seçildiğinde kendini göstermiş olmaktır. Bu durum bir sonraki derste yapılacak belli başlı işler için stresi de azaltmıştır ” olmuştur.

Enfield'in 2013 yılında yapmış olduğu bir araştırmaya göre uygulamaya tabi tutulan deney grubu öğrencileri kavramaya ilişkin bir ön çalışmanın yapılmasının etkili olduğunu, öğrencilerin içerikle ilgili bilgi sahibi olduklarını ve bağımsız olarak öğrenebilme becerilerini arttırdıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan dördüncü tema “Evde Yapılan Yazma Hazırlıkları Sayesinde Okulda Vakit Artırma” olmuştur. Görüşme yapılan 17 öğrenciden 11 kişi bu konuya değinmiştir.

Johnson (2013) 'ın yapmış olduğu araştırmada 63 öğrenciden 12 si (%19) sınıflarda aktivite ve problem çözme ile alakalı olarak daha fazla vaktin olması ters yüz sınıf modeli ile ilgili bir avantaj olarak görmüşlerdir. Ev ödevlerinin çoğunu sınıfta yapabilmeyi kendileri için bir fırsat olarak görmüşlerdir.

Aynı şekilde Talbert'in 2012 yılında yapmış olduğu bir çalışmaya göre de öğrencilerin ters yüz sınıf modelinde ders konusunu videodan izleyerek derse hazırlıklı gelen sınıflarda uygulama sürecine ayrılan zaman ve kalite artmış olduğunu ortaya koymuştur.

Görüşme sorularının ilk maddesinde en yüksek frekansla öne çıkan beşinci konu “İngilizceyi Kullanabilme” olmuştur. Görüşme yapılan 17 öğrenciden 10 kişi bu konuya değinmiştir.

Görüşme sorularının ilk maddesinde farklı frekanslarla öne çıkan diğer temalar sırası ile “Vakit arttırarak eğlenceli aktiviteler yapabilme” , “Video Ders Anlatımı Sürecinde Tekrar Başa Dönebilme”, “Ders Videosu İzlemekten Hoşlanma” olmuştur. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra 17 öğrenciden 2 kişi olumsuz görüş belirtmiştir. Her ikisinin de olumsuz gördükleri taraf ders anlatım videosu ile ilgili konuları evde yazmak zorunda oldukları ile ilgilidir.

Kaya ve Oral'in 2013 yılında yapmış olduğu bir deneysel çalışmada deneysel çalışma gruplarındaki öğrencilerin izledikleri video derslerin, derse olan bilişsel katkısına ve her iki

grupta yer alan öğrenciler video dersleri ilgi çekici ve zevkli bulduklarına ve öğrencilerin video dersleri izlerken sadece konuya odaklandıklarına dair sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin web sitesinde her daim kayıtlı olan video derslere farklı zamanlarda istedikleri an ulaşabilmesi ve anlamadıkları yerleri istedikleri kadar tekrar ile izleme olanağına sahip olmaları başarılarını olumlu etkilemiştir.

Johnson'ın 2013 yılında yapmış olduğu bir araştırmaya göre genel olarak, öğrenciler video derslerden öğrenmeyi sevdikleri ortaya çıkarılmıştır. İhtiyaç duyduklarında dersleri durdurabilme, geri sarabilme ve tekrar oynatabilme durumlarından faydalandıklarını öne süren öğrencilerden iki tanesi testler gelmeden önce videoları tekrar ettiklerinden bahsetmişler ve istedikleri anda videolara ulaşabildiklerini bilmelerinin streslerini azalttıklarını öne sürmüşlerdir.

5.2.2. Yansıtıcı Günlük Formlarına Dair Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada deney grubu öğrencilerine her dersin sonunda yansıtıcı günlük yazma görevi verilmiştir. Deney grubunda yer alan ve geçerli yorumlar yapabilen öğrencilerin görüşleri ön planda tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanan yansıtıcı günlük soruları öğrencilere önceden verilmiş ve her hafta uygulama yapıldıktan sonra sadece bir haftaya ait görüşlerle sınırlı bırakılmamış, genel olarak her hafta doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler günlükleri doldurabilmeleri için vakit kaldığı zamanlar ders sonunda, vakit kalmadığı zamanlarda ise ders dışı doldurmaları istenmiş ve hafta başında teslim alınmıştır. Yansıtıcı günlük sorularına verilen cevaplar betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar yansıtıcı günlük maddelerine ait temalara ayrıldıktan sonra önemli görülen hususlar araştırmada doğrudan alıntı yapılarak belirtilmiştir.

5.2.2.1. Online Dersin Ders Öncesi Öğrenci Eğitimine Katkıları Teması İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Yansıtıcı günlük maddelerine dair derse gelmeden önce yapılmış olan hazırlıkların ders esnasında öğrencilere sağladığı katkılarla ilgili olarak araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü “ders öncesi online şekilde yapılmış olan hazırlıklar” ve “konu anlatımı” ile ilgili olarak olumlu görüşlerini aktarmışlardır.

5.2.2.2. Deneysel Uygulama Sürecinin Bilişsel Öğrenme ile İlgili Öğrenci Gözündeki Örtük Değerlendirmesi Teması İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü deneysel uygulama için oluşturulan ders ortamının öğrencilerin düşüncelerini etkileyen olumlu ve olumsuz durumları ve öğrencilerin genel olarak belirtmiş oldukları konuların fazlasıyla öğrenme sürecindeki bilişsel öğrenme sürecinin kendileri tarafından örtük değerlendirilmesi ile ilgili oluşunu ortaya çıkarmıştır.

Mok (2014)'un yapmış olduğu bir araştırmanın içeriğinde Programlama dersinin, derse katılımının artırılması ve içeriğin zenginleştirilmesi için ters yüz edilmiş öğrenme Modeliyle yürütülmesi bulunmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrenciler genel olarak olumlu bildirimlerde bulunmakla birlikte daha çok dersin Ters yüz sınıf modeli ile işlenmiş olmasının işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini desteklemesi ve öğrenmeyi kolaylaştırması konularında baskın görüşlerini bildirmişlerdir. Buna ek olarak öğrenciler, videoların tekrar tekrar izlenebilmesinin bu yöntemin en öne çıkan faydalarından biri olduğunu ve bu durumun öğrenilenleri pekiştirme özelliğinin bulunması üzerinde görüşlerini bildirmişlerdir (Mok, 2014).

5.2.2.3. Deneysel Uygulama Sürecinin Duyuşsal Öğrenme ile İlgili Öğrenci Gözündeki Örtük Değerlendirmesi Teması İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü ortaya çıkan bu tema bağlamında deneysel uygulama sayesinde oluşturulan ders ortamının kendilerinin duygularını etkileyen olumlu ve olumsuz durumlar ile ilgili belirtmiş oldukları görüşlerden yola çıkılarak bazı sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

5.2.2.4. Yansıtıcı Günlük Formundaki Maddeler Dışında Belirtilen Görüşlerle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Yansıtıcı günlük maddelerinin son maddesinde öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara göre belirlenen temalar ve bu kısımda belirlenmiş olan temalar doğrultusunda belirtilmiş olan görüşlerle bağlantılı olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu madde ile ilgili olarak öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda en çok bahsi geçen konulara verilen tema isimleri, “Üst Düzey İngilizce Eğitimi”, “Tüm Derslerin Ters yüz sınıf modeli uygulamasına Göre

İşlenmesi İsteği”, “Yabancı Dil Becerilerinin Gelişmesi”, “Eğlenerek Öğrenme”, “Öğrencilerde Oluşan Olumlu Duygular” olmuştur.

Yağışan, Köksal ve Karaca'nın 2014 yılında yapmış olduğu bir çalışmada, müzik yoluyla ders öğretiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin başarı, tutum, kalıcılık ve öğrencilerin görüşlerini içeren yansıtıcı günlüklerle derse yönelik görüşlerindeki etkisi araştırılmıştır. 8 hafta 16 ders süren uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin çarpma işlemi, alt kazanımlarını ve bununla ilgili problemleri kolaylıkla çözme, farklı çözüm yolları yaratma-bir anlamda da yaratıcı düşünebilme- konusunda, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre başarı ve kalıcılıklarında anlamlı şekilde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Mevcut çalışmada da video dersler aracılığı ile okulda ders süresi arttığı için daha etkileşimli grup çalışmaları ve kazanımları öğrencilere verebilmek adına başta müzik olmak üzere disiplinlerarası etkinliklere yer verildiği için yansıtıcı günlüklerden de yola çıkılarak benzer sonuçlara varıldığı söylenebilir.

5.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Araştırma sonucunda ortaya çıkarılan nicel ve nitel boyuttaki bulgular göz önünde bulundurulduğunda, ters yüz sınıf modeli uygulanan öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulaması için öne sürdüğü uygulamalardaki öğrencilere oranla genel olarak daha başarılı ve daha istekli oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin online eğitim sayesinde teknoloji kullanımını da artırarak kendilerini daha farklı ortamda hissetmelerinin eğitim öğretim açısından olumlu etkiler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler sınıf ortamında farklı öğrenme hızlarına sahip oldukları için ters yüz sınıf modeli sayesinde konuları evde kendi hızlarına göre istedikleri ortamda gerçekleştirerek geldikleri için özgüvenlerinde de artış yaşanması sağlanmıştır. Özgüvenli öğrenci demek her şeyi başarmaya hevesli ve istekli öğrenci demektir. Bu yüzden bu yaklaşımla ilgili olarak gerekli olan alt yapı öncelikli olarak MEB'in ortak bir platformda öngöreceği bir sistem çalışması ile başlatılarak ülke genelinde bir pilot denemenin ardından, aksaklıkların saptanıp düzenlenmesinin ardından yaygınlaştırma çalışmalarına başlanabilir.
- Ters yüz sınıf modeli sayesinde öğrenciler kendi kendilerine öğrenme çabasına girerek bilişsel boyutta kendilerinin de neler yapabileceğine şahit olmuşlardır. Kendi kendine öğrenme potansiyeline ulaşmış olan öğrenciler okullarda geleneksel sınıflarda her zaman başarılı olunamayan bir sisteme adapte olmak durumundadır.

Bu durumu genelleştirmek için bu modelin uygulanmadığı kurumlarda online siteleri ve EBA destekli online öğrenmelerin desteklenmesi yolu ile genel düzeyde bir başlangıç oluşturulup Ters yüz sınıf modeli bağlamında bir farkındalık sağlanabilir.

- Araştırma sonuçlarından yola çıkıldığı zaman ters yüz sınıf modelinin yabancı dilde ana becerilerle ilgili akademik başarıyı artırdığı görülmüştür. Özellikle yabancı dil öğretimi için becerilerin tam anlamıyla gelişiminin sağlanması açısından MEB programları içerisinde verilmiş olan haftalık zaman dilimi ne öğretmenin gerekli etkinlikleri yaptırabilmesi açısından ne de öğrencinin dil becerilerini geliştirebilmesi açısından zaman dilimi yetmemektedir. Ters yüz sınıf modeli sayesinde sonuçlarda da görüldüğü üzere zaman tasarrufu ve hatta ekstra zaman kazancı sağlanabilmektedir. Bu yaklaşım her branş öğretmenine önerilebileceği gibi yabancı dil öğretmenlerinin özellikle dinleme ve konuşma aktivitelerine daha fazla yer verilebilmesi açısından önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin bu yaklaşıma yer vererek daha kalıcı ve verimli bir eğitim vermeleri sağlanabilir.
- Öğrencinin genel olarak akademik başarısını artırabilmek ve derslere olan tutumunu olumlu yönde değiştirebilmek için Ters yüz sınıf kullanımı sayesinde artırılan zaman ile daha eğlenceli ve oyunlaştırılmış ek etkinlikler üretilerek ve öğrencinin bizzat yaparak yaşayarak öğrendiği öğrenme ortamları yaratılabilir.
- Gelecekte çok farklı alanlarda öğrenim hayatına devam edecek olan öğrenciler her zaman yanlarında öğretici bir rehber bulamayabilirler. Bu yaklaşım sayesinde bireysel öğrenme performanslarını geliştirerek kaygı düzeylerini azaltabilirler. Araştırma sonuçlarında da ortaya çıkarıldığı üzere evde ders okulda ödev tarzı yaklaşımla tanışan bir çok öğrenci okula gelmeden önce korkmadan geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere şimdiden bu tarz yaklaşımlarla ilgili bir öğrenme süreci hazırlanıp bu tarz öğrenme durumları teşvik ettirilebilir.

5.4. Yapılacak Olan Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Tüm derslerde önerilebileceği gibi özellikle yabancı dil dersi alanında Ters yüz sınıf modeli ile ilgili olarak deneysel çalışmalar arttırılabilir ve sonuçlar MEB ile paylaşılabilir. Böylece sonuçlarda verimlilik göz önünde bulundurulmuşsa genel bir sistem arayışına girilebilir.

- Ters yüz sınıf modeli ile birlikte farklı yaklaşımlar da uygulamalarda deneysel anlamda birleştirilebilir. Araştırmada kullanılmış olan bu yaklaşıma ek olarak daha verimli etkinlik tasarımı ve yaklaşımların uygulamada birleştirilmesi ile daha farklı öğrenme ortamları yaratılabilir.
- Öğretmenlere yenilikçi yaklaşım ve uygulamalarla ilgili eğitim verilebilir. En azından bu sayede farkındalık sağlanabilir. Bu farkındalığın ardından verilmiş olan yaklaşımları uygulayıp deneysel çalışma sonuçlarını raporlandıran öğretmenleri daha iyi ve verimli ortamlar yaratma konusunda ödül verilerek yenilikçi öğrenme ortamları ile ilgili teşvik sağlanabilir.
- Öğretmenler hangi branşta olursa olsun teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler aldırılabilir. Hizmet içi eğitimler, kongre, konferans ve projeler düzenlenebilir. Geleneksel sınıf ortamından sıyrılıp üst düzey teknoloji ile tanışacak olan eğitimciler yeni materyaller üretmekte hazır hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). "Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research". *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Abaeian,H.,Samadi,L.(2016). "The Effect of Flipped Classroom on Iranian EFL Learners' L2 Reading Comprehension: Focusing on Different Proficiency Levels". *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(6),295-304.
- Ahmad, S.Z.(2016). "The Flipped Classroom Model to Develop Egyptian EFL Students' Listening Comprehension". *English Language Teaching*; 9 (9).
- Akgül, A. (1997). *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Akgün, M., ve Atıcı,B. (2017). "Ters-düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Ed.),*Handbook of Social Psychology* .Winchester, MA: Clark University Press.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Anderson, L.W. (1991) "Tutumların Ölçülmesi". Çev. Nükhet Çıkrıkçı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 24(1),241-250.
- Anwar,C.,Pratama,A.(2016). "Flipped Classroom In Teaching Speaking To Young Learners". *Creativity and Innovation In Language MAterials Development and Language Teaching Methodology in Asia and Beyond*. Teflin International Conference, 8-10 September, 2016.

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydoslu, U. (2005). “Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Suleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*, England, Avon: Multilingual Matters.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler* (4.Baskı). Ankara: PagemA.
- Başal, A. (2012). *The use of Flipped Classroom in language teaching*. The 3rd Black Sea ELT Conference Technology, A Bridge to Language Learning, Samsun.
- Beesley, A., & Aphorp, H. (Eds.). (2010). *Classroom instruction that works*, second edition: *Research report*. Denver, CO: McRel.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2008) Remixing chemistry class. *Learning and Leading With Technology*, 36(4), 24-27.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: Internal Society for Technology in Education.
- Bindak, R., (2005). “İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği”, Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, S.17, C. 2, ss.442-448.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta: U.S.A.. <http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view> sayfasından erişilmiştir.
- Bloom, B. S. (2012). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (D.A. Özçelik, Çev.), Ankara: MEB Yayınları (1979).
- Boyraz, S. (2014). İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Brown, A. F. (2012). A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or Flipped Classroom model. Doctoral dissertation, Pepperdine University, Malibu.

- Browne M.W. & Cudeck R. (1993). Single sample cross-validation indexes for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24(4), 445-55.
- Buluç,B.(2012). “Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Yaşanan Sorunlar ve Yeniden Yapılandırma İhtiyacı”, *Eğitime Bakış Dergisi*, 8(23), 135-139.
- Büyüköztürk, Ş. (1997), “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler Ön test Son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. Basım). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: PegemA
- Can, S. (2006) *İngilizce öğretiminde konu ve iş odaklı yaklaşımların uygulanmasına ilişkin bir alan çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Can, T. (2006) *Oluşturmacılık ve yabancı dil dersleri, eğitimde çağdaş yönelimler-3: yapılandırmacılık ve eğitime yansımaları*. Sempozyum Bildiriler Kitabı, 282-288. <http://www.ingilish.com/olusturmacilikveyabancidil.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Caperton, I. H., (2012), Before we flip classrooms, let’s rethink what we are flipping to. Education Trends. Retrieved from <http://www.edutopia.org/blog/rethinking-the-flipped-classroom-ident-harel-caperton>
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*, 4(3), 351-388.
- Chen, Y., Wang, Y. & Kinshuk Chen, N.S (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall

- Çakır, E. & Yaman, S. (2017). Fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarıları ve zihinsel risk alma becerilerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 130-142.
- Çokluk B.Ö., & Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Dart, B. C., Boulton-Lewis, G. M., Brownlee, J. M. & McCrindle, A. R. (1998). Change in knowledge of learning and teaching through journal writing. *Research Papers in Education*, 13(3), 291-318.
- Day, J. (2008). Investigating learning with web lectures. Doctoral dissertation, Georgia Institute of Technology, Georgia.
- Demiralay, R. & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Duman, T, Gelişli, Y, Çetin, Ş. (2004). Orta Öğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 281-292. <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26127/275212> adresinden erişilmiştir.
- Ekmekçi, E. (2014). Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the Ters yüz sınıfmodel of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN, *Tech Trends*, 57(6), 14–27
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Franciszkowicz, M. (2008). Video-based additional instruction. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 4(2) 5-14.
- Frydenberg, M. (2012). *Flipping excel*. 2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference, New Orleans Louisiana, USA.

- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lalonde, R. N. (1985). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective*.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(3),313-321.
- Gençer, B.G., Gürbulak, N. & Adıgüzel, T. (2014). *Eğitimde yeni bir süreç: Ters yüz sınıf sistemi*. International Teacher Education Conference, İstanbul.
- Gilboy, M., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114.
- Doğan G, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters yüz edilmiş öğrenme modelina ilişkin öğrenen görüşleri. *Araştırma Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (Analyzing and understanding data-fifth edition)*. New Jersey: Pearson.
- Hall, A. A., & DuFrene, D. D. (2016). Best practices for launching a flipped classroom. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 234-242.
- Hashemifardnia,A., Namaziandost,E & Shafiee,S. (2018). “The Effect of Implementing Flipped Classrooms on Iranian Junior High School Students' Reading Comprehension”. *Theory and Practice in Language Studies*. 8(6), pp. 665-673
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modernlanguage journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hubbs, D. & Brand, C. F. (2010). Learning from the inside out: A method for analyzing reflective journals in the college classroom. *Journal of Experiential Education*, 33(1), 56-71.

- Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster activlearning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- İnceoğlu, M. (1993). Tutum Algı İletişim. Ankara: Verso Yayıncılık
- Jensen,J., Kummer,T.A. & Godoy, P. (2015). Improvements from a Flipped Classroom may simply be the fruits of active learning. *Celal Bayar Üniversitesi Life Sciences Education*, 14(1), 1–12.
- Johnson, G.B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. Mastery Thesis, The University of British Columbia.
- Johnson, L.W. & Renner, J.D. (2012). *Effect of the Ters yüz sınıfmodel on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Phd Thesis, Department of Leadership, Foundations & Human Resource Education University of Louisville, Kentucky
- Johnston, B.M. (2017). Implementing a Flipped Classroom approach in a university numerical methods mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(4), 485-498.
- Kapçık, C.A.(2017). Flipped Classroom Nedir? [Online]: <http://egitimtrend.com/flipped-classroom-nedir-1/> sayfasından erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kara, C.O. (2015). Ters yüz sınıf: toraks. *Cerrahisi Bülteni*, 9, 22-48
- Karadeniz, A. (2015). Ters yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 322-326
- Karahan, M. (2001). *Eğitimde bilgi teknolojileri*. Malatya, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Böte Ders Notları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (14. Basım). Ankara: Nobel.
- Kardaş, F. &Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: teknoloji destekli esnek öğrenme (flipped learning) modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 103-121.

- Karimi, M., Hamzavi,R. (2017). The Effect of Flipped Model of Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension: Learners' Attitudes in Focus. "*Advances in Language and Literary Studies*", Vol. 8, No. 1.
- Kaya, D.B. & Oral, B. (2013). Kimya laboratuvarı dersinin web ortamı ile desteklenmesinin öğrencilerin ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2),177-181.
- Kazazoğlu, S. (2011). "Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Keçik, İ. (1990). International use of language. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 255-264.
- Kılıç, M. (2017). "Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı", (Gaziantep Üniversitesi). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayları görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing Ters yüz sınıf strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lett, J. (1977). "Assessing Attitudinal Outcomes", (Ed. Philips, J. İçinde), *The Language Connection: From Classroom to The World*, Skokie, III.,267-302.
- Li,S., Suwanthep,J.(2007). "Integration of Flipped Classroom Model for EFL Speaking", *International Journal of Learning and Teaching*, Vol. 3, No. 2. Thailand.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3):301-316.
- Lucke, T., Dunn, P. & Christie, M. (2016). Activating learning in engineering education using ICT and the concept of 'Flipping the classroom.' *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 45-57.

- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75: 296-304.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410
- 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.
- Miller, A. (2012). Five Best Practices for the Flipped Classroom. Erişim Tarihi 20 Ocak 2014 [url: <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>]. sayfasından erişilmiştir.
- Minott, M. A. (2008). The impact of a course in reflective teaching on student teachers at a local university college. *Canadian Journal of Education*, 34(2) 131-147.
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information System Education*, 25(1), 7-11.
- Nicolosi, A. (2012). *Grammar lessons with the Ters yz sınıf method*. The3rd Black Sea ELT Conference “Technology, A Bridge to Language Learning, Samsun.
- NMC Horizon Report.(2014). *Higher education*, <http://www.nmc.org/publication/nmchorizon-report-2014-higher-education-edition/> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2015). PISA 2012 Results, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2013). PISA 2012 Results, Ready to Learn – Students’ Engagement, Drive Self-Beliefs (Volume III), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>. sayfasından erişilmiştir.
- Orlova, N. (2009). Video Recording as a Stimulus for Reflection in Pre-Service EFL Teacher Training. *English Teaching Forum*, 2, 30-35.
- Öner, N. (1990). Sınav kaygısı ölçeği el kitabı. İstanbul: Yöret Yayınevi.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan.
- Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik testler. PDREM yayınları.

- Pienta, N.J. (2016). "A "flipped classroom" reality check". *American Chemical Society and Division of Chemical Education*, 93,1-2.
- Prensky, M. (2001). Digital natives,digital immigrants: On the Horizon, 9(5),1-6. Retrieved from;<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quyen,T.T., Loi,N.V. (2018). "Flipped Model For Improving Students' English Speaking Performance". *Can Tho University Journal of Science*, Vol. 54, No. 2, 90-97.
- Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. In the Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World. 3, 32-36.
- Revere, L., & Kovach, J. V. (2011). Online Technologies for Engaging Learners: A Meaningful Synthesis for Educators. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(2), 113-124.
- Richards, J .C.& Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. UK: Cambridge University.
- Rivers, W.,(1981). *Teaching foreign-language skills*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago.
- Richards, J.C. & Rodgers T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Richards, J. G., ve Platt, J., Platt. C. (1992). *Dictionary of Longman Teaching and Applied Linguistics*, Addison Wesley Publishing Company, İkinci Baskı.
- Roth,C., Suppasetser,S. (2016). "Flipped classroom: Can It Enhance English Listening Comprehension For Pre-University Students In Cambodia?". "*Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Language Education*."255-264.
- Sarason, I.G. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*.Hillside. Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Sırakaya, A.D.(2015). "Ters yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi",Doktora Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Shaw, M. L. ve Wright, J. (1967). *Scales for the Measurement of Attitudes*, MacGraw Hill, Toronto.
- Smith, C.E.St. (2018). “An interview with Caroline Kurban, co-chair of the Academy of Active Learning Arts and Sciences’ Global Standards Project”. The Flipped Learning 3.0 Magazine. <http://flr.flglobal.org/cover-story-words-matter/> ve <http://www.mef.edu.tr/tr/news.read/id/93> sayfalarından erişilmiştir.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an Emotional State. C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*, Vol. 1, 23-49. New York: Academic Press.
- Sarason, I.G.(1980). Test anxiety: Theory, research, and applications.Hillside.Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Sarıtaş,Y., & Yıldız,Ö. (2015). *Eğitimde oyunlaştırma (gamification) ve Ters yüz sınıf*. Akademik Bilişim 2015 Konferansı’nda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sayı, A.K. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sayın, A.B. (2012). *Technology: A Bridge to Language Learning*. The 3rd Black Sea ELT Conference, Samsun.
- Staker, H., & Horn, M. (2012). Classifying K-12 blended learning. [Online]: Retrieved on from URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom in fluencies cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Sümer, Nebi. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar (Structural Equality Models: Basic Terms and Representative Applications). *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an Emotional State. C. D. Spielberger(Ed.), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research* Vol. 1, 23-49. New York: Academic Press.
- Şanal, F. (2017). Flipped learning in foreign language teaching. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 362-368.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1). 20.10.2018 tarihinde <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7> adresinden alınmıştır.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- 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.
- Teng, M.F.(2017). “Flip Your Classroom to Improve EFL Students’ Speaking Skills”, *Innovations In Flipping The Language Classrooms;Theories and Practices*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2018: *Singapore*.
- Thompson, S.F., & Mombourquette, F. (2014). Evaluation of a Flipped Classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Tune, J., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped Classroom improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology, *Adv Physiol Educ*, 37(1) , 316–320.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Urfa, M., & Durak, G. (2017). Implementation of the Flipped Classroom model in the scientific ethics course. *Journal of Education and e-Learning Research*, 4(3), 108-117.
- Üldeş, İ. (2005), Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)’nın Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Vieira A.L. (2011). *Preparation of the analysis. Interactive LISREL in practice*. (First Edition). London: Springer
- Yağışan, N., Köksal, O., & Karaca, H. (2014). İlkokul matematik derslerinde müzik destekli öğretimin başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *İdil Dergisi*, 3(11), 1-26.
- Yarbro, J., Arfstrom, K.M., McKnight, K. & McKnight, P. (2014) Extension of a Review of Flipped Learning. [Online]: Retrieved on from URL: <http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/Extension%20of%20Flipped%20Learning%20It%20Review%20June%202014.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, D. G., & Kıyıcı, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üstbilgi farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 1-22.
- Yıldız, D. G., Kıyıcı, G., & Altıntaş, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 195-210.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

EKLER



EK 1. Araştırmanın İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1820434
Konu : Araştırma İzni

13.02.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 06/02/2017 tarihli ve 4823 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Derya GÖĞSU'nun "**Flipped Classroom Yaklaşımının 5.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.

..13..2.../2017...

Yagmur DUBAŞI
Müdür

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden. 6153-13ce-340c-bb28-ac4a kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Ders Planı Örneği 1

Etkinliğin Tarihi: 27-28.02.2017

Etkinliğin Adı: İNGİLİZCE SÜPER LİG /O SES İNGİLİZCE

Ders Süresi: 40 dk +40 dk +40 dk

Kazanımlar:

- Filmler ile ilgili sorular sorar. (Speaking)
- Filmler ile ilgili soruları cevaplar. (Speaking)
- Sevilen sevilmeyen ifadelerle ilgili sorular sorar. (Speaking)
- Sevilen ve sevilmeyen ifadelerle ilgili soruları cevaplar. (Speaking)
- Filmler ve film karakterleri ile ilgili olarak kişisel görüşlerini ifade eder. (Speaking)

GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkat Çekme:

*Dersin başında “O SES TÜRKİYE” reklam afişi tahtaya asılarak öğrencilerin dikkati çekilir. Daha sonra öğrencilere bu yarışmayı kimlerin bildiği sorulur. Yarışmada neler olduğu hep birlikte konuşulur.

Güdüleme:

*Bugünkü ders etkinliklerine katıldıkları takdirde ders için hazırlanan videolarda izledikleri konuları kullanarak pekiştirmiş olacakları ve pekiştirilen ifadeler ile bir sonraki derste grup olarak şarkı besteleyebilecekleri söylenir.

*Gruplar arasından en güzel şarkı besteleyip uyum yakalayabilen öğrencilerin ise “O SES İNGİLİZCE” yarışmasının şampiyonu seçileceği söylenir.

Gözden Geçirme:

*Öğrencilere dersin kazanımları sunulur.

Derse Geçiş:

*Video ile ilgili kısa soru ve cevaplarla konuların hatırlanması sağlanır.

*Hatırlamanın kalıcı olması açısından worksheet dağıtılır. (EK 1) Eşleştirmeleri istenir.

*Öğrencilere önceden işlenmiş olan konu ile ilgili şarkıya çevrilmiş olan örnek bir video izettirilir.

*Videodaki müzik bittiğinde beğenenlerin alkışlaması istenir.

*Öğrencilere bu dersin sonunda da onlardan bu tarz bir şarkı bestelemeleri isteneceği hatırlatılır.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

* Öğrencilere evde izledikleri videoda “filmler” ve “sevilen sevilmeyen şeyleri” sorma ifadeleri ile ilgili hangi sorular yer alıyordu sorusu sorulur.

*Gelen cevaplar sırası ile karışık bir şekilde tahtaya yazılır. (Ek 2)

*Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Öğrencilerle “Süper Lig Şampiyonası” adlı grup çalışmasına başlanır.

*Gruplar tahtaya sırayla gelir ve öğretmen tahtaya yazılmış olan soruların cevaplarını teker teker söyler.

*Öğretmenin her cevap ifadesini söyleyişinde öğrenciler öğretmenin söylediği cevap ifadesinin sorusunu tahtada bulup diğer arkadaşından önce gösterir.

*İki kişilik gruplar arasından cevabı diğerinden daha önce gösteren öğrenci bir üst tura geçer.

*İlk turda kazananlar arasında tekrardan ikili gruplar oluşturulur. Gruplardan birine soru sorma diğerine cevaplama görevi verilir. Bir grup soru sorarken diğer grup soruları cevaplar verir. Daha sonra roller değiştirilir. Soru soranlar cevap verir, cevaplayanlar ise soru sorar.

*Bu şekilde sorulara doğru cevap veremeyen ve soru cümlelerini kuramayanlar elenir.

*Kazanan öğrenciler arasından tekrar iki kişilik gruplar oluşturulur ve tahtada yapılan süper lig uygulaması bu şekilde devam eder. En sonunda tek kalan kişi şampiyon seçilir.

*”Süper Lig Şampiyonası”nın ardından “O Ses İngilizce” yarışması için hazırlık çalışmalarına başlanır.

*Öğrencilere bestede kullanacakları cümle kalıplarını hatırlamaları için ders başında izlettirilen video tekrar izlettirilir.

*Öğrenciler bir sonraki ders için şarkı bestelemeleri amacı ile yansız olarak 4 lü gruplara ayrılır. Her gruba şarkı besteleyebilmeleri için 15 dakika süre verilir.

*Çalışma sürecinde öğretmen gruplara rehberlik yapmak amacı ile grupları dolaşır.

KAPANIŞ

*Çalışma bittikten sonra öğrencilere bir sonraki derste yapacakları çalışmalar için kostüm ve mikrofon getirmeleri söylenir. Öğrencilere o derste yapacakları çalışmalar ile ilgili açıklamalar yapılır.

EK 3. Ders Planı Örneği 2

Etkinliğin Tarihi: 06-07/03/2017

Etkinliğin Adı: “3 IDIOTS” ÇARKIFELEK

Ders Süresi: 40 dk +40 dk +40 dk

Kazanımlar:

- Filmler ile ilgili sorular sorar. (Speaking)
- Filmler ile ilgili soruları cevaplar. (Speaking)
- Sevilen sevilmeyen ifadelerle ilgili sorular sorar. (Speaking)
- Sevilen ve sevilmeyen ifadelerle ilgili soruları cevaplar. (Speaking)
- Filmler ve film karakterleri ile ilgili olarak kişisel görüşlerini ifade eder. (Speaking)

GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkat Çekme:

Öğretmen derse “3 idiots” film afişi ile gelir, öğrencilere aşağıdaki soruları sorarak öğrencilerin dikkatini çeker.

“Good morning everybody”

“Do you know this film?”

“Do you like this film?” Why?

“Today we will ask and answer about this film and it’s characters”

Güdüleme:

*Öğrencilere eğitim temalı kısa bir film izleyecekleri söylenir. Filmde geçen eğitimle ilgili tema ve olayları dikkatli bir şekilde izlerlerse bu haftaki etkinliği daha başarılı bir şekilde yapabilecekleri söylenir.

Gözden Geçirme:

*Tahtanın ortasına “EDUCATION” yazılır.

*Öğrencilere “EĞİTİM” kavramı denilince akıllarına neler geldiği sorulur. Verilen cevaplar tahtada yer alan “EDUCATION” kavramının etrafına yazılır.

*Daha sonra öğrencilere “Sizce bugün derste işleyeceğimiz filmin teması ne ile alakalı olabilir?” sorusu sorulur.

Derse Geçiş:

*Öğrenciler 4'erli gruplara ayrılır.

*Her grubun masasına büyük renkli kartonlar dağıtılır.

*Öğrencilere derste kullanacakları Pattern Tekniği ile ilgili bilgi verilerek derse geçiş yapılır.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

*Öğrencilerden gruplara dağıtılan renkli kartonlara birazdan izleyecekleri "3 idiots" ile ilgili görüşlerini eğitimle ilişkilendirerek ve Pattern Tekniği kullanarak şekil, resimler çizmeleri, yazılar yazmaları ve hakkında konuşmaları istenileceği söylenir.

*"3 Idiots" filmi izletilir.

*Filmler izlendikten sonra öğrencilere 20 dk. süre verilir.

* Grup liderleri kartonlara aktarmış oldukları film bilgilerini göstermek üzere tahtaya çıkarlar.

* Diğer grup üyeleri sırayla kartonlara bakarlar ve yerlerine geçerler.

* Daha sonra gruplar kartonları ile birlikte sınıfın köşelerine geçerler.

*Öğretmen ve diğer grup öğrencileri sırayla grup köşelerini ziyaret edip sorular sorarlar. Grup üyeleri de sırayla bu soruları cevaplarlar.

ARA ÖZET VE ARA GEÇİŞ

*Yapılan çalışmalar ile ilgili kısa özet yapılır.

*Kazanım ifadelerimde yer alan soru ve cevap kalıplarının yer aldığı çarkifelek oyununa geçiş yapmak için öğrencilere oyun etkinliğinin kuralları açıklanır.

* Bir sonraki derste sorulan sorular ve verilen cevaplarla ilgili çarkifelek oyununa geçilir.

* Her gruptan birer üye olacak şekilde daire oluşturulur. Öğretmen çalışmaların nasıl yapılacağını göstermek için her bir gruba katılarak film ile ilgili örnek sorular sorar.

*Daha sonra öğrenciler çalışmalara kendi gruplarıyla devam ederler.

KAPANIŞ

Öğrencilerin çalışmaları değerlendirilerek bir sonraki çalışma için bilgilendirme yapılır.

EK 4. Ders Planı Örneği 3

Etkinliğin Tarihi: 13-14/03/2017

Etkinliğin Adı: HANGİ FİLM? HANGİ KARAKTER?

Ders Süresi: 40 dk +40 dk +40 dk

Kazanımlar:

- Filmler ve film karakterleri ile ilgili yavaş ve dikkatli bir şekilde kolay anlaşılan anlatımı takip eder. (Listening)
- Filmler ile ilgili sevilen ve sevilmeyen ifadeler ile ilgili sorular sorar. (Speaking)
- Filmler ile ilgili sevilen ve sevilmeyen ifadeler ile ilgili soruları cevaplar. (Speaking)
- Filmler ile ilgili kısa metin, poster ve reklam afişlerindeki basit cümle ve ifadeleri anlar. (Reading)

GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkat Çekme:

Sınıfa güler yüzlü bir şekilde ve film afişleri ile gelinir.

“Good morning everybody”

“Do you like these movie posters?”

“Today we will do activities about films and film characters”

Güdüleme:

Öğrencilere;

“Bu dersi iyi dinleyip yapılacak olan etkinliklere isteyerek katılırsanız İngilizce olarak filmler ve film karakterleri ile ilgili sorular sorup cevap verebileceksiniz” denir.

*Etkinlik sonunda öğrencilerin hoşuna gidecek bir filmi grup olarak seçmeleri ve diğer derste bu film ile ilgili küçük skeçler yapacakları söylenir.

Gözden Geçirme:

Afişler sınıfın dört bir yanına asılır ve öğrencilere “ Birazdan sınıfı gezip afişlerimize dikkatli bir şekilde bakacaksınız. Sinemada olduğunuzu düşünecek ve zevkinize en uygun olan filmi dinleme etkinliğimizi yaptıktan sonra diğer etkinliğimiz olan grup çalışmasında kullanmak üzere seçeceksiniz” denir.

Derse Geçiş:

Öncelikle öğrencilere rahatlatıcı bir müzik açılır. Daha sonra her öğrenciye boş bir kağıt verilir. Kağıda istedikleri gibi karalamalar yaparak rahatlamaları sağlanır.

Müzik bittiğinde el çırpılır. Öğrencilere okunacak olan dinleme metni ile ilgili soruları içeren bir çalışma kağıdı dağıtılır (Ek 2). Bu soruları okumaları için 5 dakika süre verilir. Asılan afişlerden biri ile ilgili bir dinleme metni okunur. (Ek 1)

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

*Öğrencilere “Soruları cevapladık mı ?” “Yanınızdaki arkadaşınızla çalışma kağıtlarınızı değiştirin” denir ve öğrencilerin birbirlerinin cevapları kontrol etmeleri sağlanır.

* Öğrenciler site giriş sürelerine ve online olarak sorulan sorulara göre 5 li gruplara ayrılır.

*Grup liderlerini öğretmen yine site giriş dakikalarına göre en fazla sitede bulunan öğrenci olacak şekilde seçer. (Sitede çok vakit geçiren öğrenci motivasyonu böylece sağlanmış olur ve öğrenci ödüllendirilmiş olur.)

* Duvarlara asılmış olan afişlerden birini çıkartıp grup masasına koymaları istenir.

*Öğrencilerden videoda öğrenmiş oldukları ve biraz önce dinleme metni için dağıtılmış olan sorular ve cevapları kullanarak bir skeç hazırlayıp bir sonraki derste canlandırmak için çalışmaya başlamaları istenir. Öğrenciler temalarını hazırlarken öğretmen grup grup dolaşıp yardımcı olur. Kafalarındaki soru işaretleri sınıf içerisinde giderilir.

ARA ÖZET VE ARA GEÇİŞ:

“Filmler ile ilgili sorular sormak için hangi soru kalıplarını kullandığımızı videomuzdan ve önceki derslerimizde öğrenmiştik.” denir ve sorular tekrar edilir.

- 1) What is the name of the film?
- 2) What kind of film is it?
- 3) What is the film about?
- 4) Who are the starrings?
- 5) Who is the director?
- 6) Do you like the film? Why?

KAPANIŞ

Bir sonraki derste gruplarımız şu an hazırlamış oldukları monologları kostümlerle destekleyerek öğrenilmiş olan cümleleri skeçlerle kullanacak. Gerekli hazırlıkları yapalım denir.

ETKİNLİK EKLERİ

Ek 1: DİNLEME METNİ

- ⊙ I enjoy watching 3 idiots because I think it is an educative film.
- ⊙ It is a drama.
- ⊙ The starrings of the film is Aamir Khan.
- ⊙ The director of the film is Rajkumar Hirani.
- ⊙ The film is about education and a love story.
- ⊙ I like the film because I think it is educative.

Ek 2: DİNLEME METNİ İÇİN SORULAR

- 1)What is the name of the film?
- 2)What kind of film is it?
- 3)What is the film about?
- 4)Who are the starrings?
- 5)Who is the director?
- 6)Does he like the film? Why?

Ek 5. İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler formda yer alan İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ sizin İngilizce dersine yönelik kaygınızı ölçme amacı ile hazırlanmıştır. Her bir cümleyi okuduktan sonra, seçeneklerden sizin duygunuza, düşüncenize en uygun olanını işaretleyiniz. Yanıtlar gizli kalacaktır. Cümlelerin hiçbirinin kesin olarak doğru cevabı yoktur. Kişiye göre değişmektedir. Lütfen, her bir seçeneği okuduktan sonra aklınıza ilk gelen seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

MADDE NO	İNGİLİZCE ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ	KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM
1	İngilizce dersinde öğretmen bana söz verdiğinde kaygılanırım.			
2	İngilizce dersinde konuşabilmede oldukça rahatımdır.			
3	Derste İngilizce konuşurken ayaklarım titrer.			
4	İngilizce konuşma yeteneğim olmadığını düşünürüm.			
5	İngilizce yazma yeterliğim konusunda endişe taşırım.			
6	İngilizce dersinde öğretmen bana söz verecek diye çok endişe duyarım.			
7	Çok fazla dilbilgisi kuralı olmasından dolayı İngilizce dersi bana itici gelir			
8	İngilizce dersinde her konunun içeriğinde çok fazla yeni kelime olması beni endişelendirir.			
9	İngilizce sınavlarında endişelendiğim için bildiğimi de unuturum.			
10	İngilizce dersinde içimde her zaman en kötü benmişim hissi uyanır.			
11	İngilizce dersinde konuşma sırası bendeysen kısa cümlelerle durumu geçiştirip hemen oturmak isterim.			
12	İngilizce dersine çok iyi çalışsam da yine de derste başarısız olacağım endişesi taşırım.			
13	İngilizce dersinde okunan bir cümleyi anlamazsam tedirgin olurum.			
14	İngilizce dersinde sınava girmeden önce kalbim çarpmaya başlar.			
15	İngilizce dersinde sesli okurken kelimeleri yanlış telaffuz etmek beni panikletir.			
16	İngilizce dersinde söylenenleri yazamadığım zaman dersi başaramayacağım için kaygılanırım.			
17	Derste okuma sırasında söylediklerimin anlaşılması beni tedirgin eder.			
18	İngilizce dersinde yazamadığım zaman başaramayacağım düşüncesi beni strese sokar.			
19	İngilizce dersinde okuma esnasında yanlış telaffuz edeceğimden endişelenirim.			
20	İngilizce dersinde arkadaşlarımla önünde soruyu yanlış cevaplamak beni üzer.			
21	İngilizce dersinde dinleme metinlerini sonuna kadar başarıyla tamamlayamama düşüncesi beni tedirgin eder.			
22	Arkadaşım benim cevaplayamadığım bir soruyu rahatça cevaplayınca çok utanırım.			

Ek 6. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler formda yer alan İNGİLİZCE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ sizin İngilizce dersine yönelik tutumunuzu ölçme amacı ile hazırlanmıştır. Her bir cümleyi okuduktan sonra, seçeneklerden sizin duygunuza, düşüncenize en uygun olanını işaretleyiniz. Yanıtlar gizli kalacaktır. Cümlelerin hiçbirinin kesin olarak doğru cevabı yoktur. Kişiyeye göre değişmektedir. Lütfen, her bir seçeneği okuduktan sonra aklınıza ilk gelen seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

MADDE NO	İNGİLİZCE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM
1	İngilizce dersinde öğrendiklerimin güncel hayatta işime yarayacağını düşünürüm.			
2	İngilizce dersinin gereksiz olduğuna inanıyorum.			
3	İngilizce dersinde öğrendiklerimin gelecekte bana faydası olacağını düşünürüm.			
4	İngilizce dersinde öğrendiklerim kendimi geliştirmeme fayda sağlayacaktır.			
5	İngilizce dersinde başarılı olmak benim geleceğim için önemlidir.			
6	İngilizce dersinde öğrendiklerimin yurtdışına çıkabilmem için gerekli olduğunu düşünürüm.			
7	Kariyer yapabilmem için İngilizce dersinde öğrendiklerimin önemli olduğunu düşünürüm.			
8	İngilizce dersi almak bana olumlu katkı sağlamaz.			
9	İngilizce dersinde yeni bir kelime öğrenmekten hoşlanırım.			
10	İngilizce dersine katılmaktan hoşlanırım.			
11	İngilizce dersinde konuşma etkinliklerini sevmem.			
12	İngilizce dersinde öğretmenin söylediklerini anlamaya çalışmak istemiyorum.			
13	İngilizce dersindeki etkinlikleri yapmaktan hoşlanmıyorum.			
14	İngilizce dersi konuşma etkinliklerinden kaçınıyorum.			
15	İngilizce dersi ödevlerimi yapmaktan zevk almam.			
16	İngilizce dersinde arkadaşlarımla konuşma etkinliği yapmaktan mutlu olmam.			
17	İngilizce dersine katılmaktan hoşlanmıyorum.			
18	İngilizce dersindeki konuların bana yabancı olduğunu düşünürüm.			

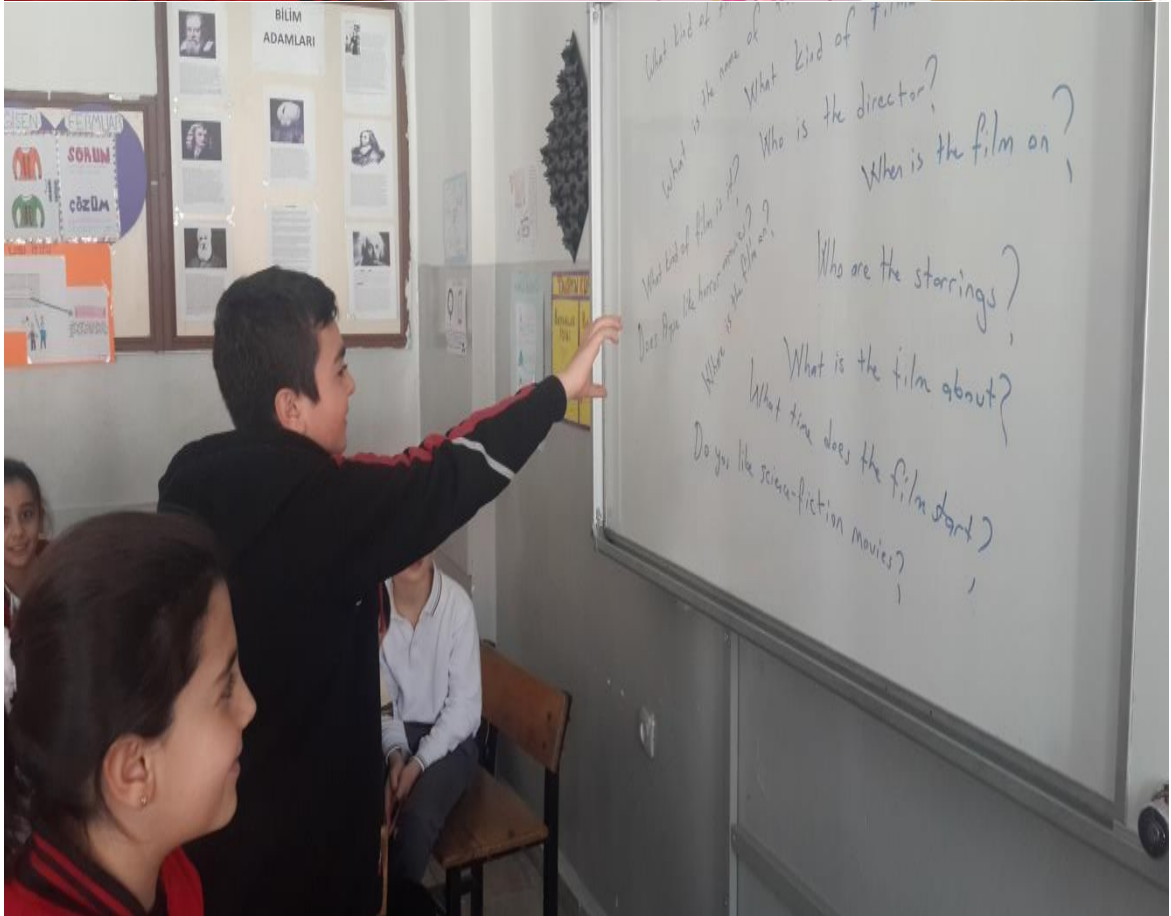
MADDE NO	İNGİLİZCE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	<u>KATILMIYORUM</u>	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM
19	İngilizce derslerinde okuma etkinlikleri beni sıkır.			
20	Derste bilmediğim İngilizce bir kelime için sözlüğe bakmayı sevmem.			
21	İngilizce dersindeki konular hiç ilgimi çekmiyor.			
22	İngilizcemin gelişmesi için yabancı kanalları izlemek beni sıkır.			
23	İngilizce dersimin gelişmesi için yabancı oyunlar oynarım.			
24	Merak ettiğim kelime için İngilizce sözlük kurcalamak beni mutlu eder.			
25	İngilizce dersine yönelik hikaye kitapları ilgimi çeker .			
26	İngilizce dersi saatlerinin daha fazla olmasını isterim.			
27	Benim için İngilizce dersi diğer derslerden daha önemlidir.			
28	İngilizce dersi keşke hep hayatımda olsa.			
29	İngilizce dersi ile ilgili araştırma yapmayı severim.			
30	Dersler arasında en çok İngilizce dersini severim.			
31	İngilizce derslerinde diğer derslere göre daha mutlu hissedirim.			

EK 7. Deneysel Uygulamaya Ait Fotoğraflar

















GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..