

**T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ**

**ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİNDE
VIDEO TEMELLİ ÖĞRENMENİN BAŞARIYA
ETKİSİ VE ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ**

Yüksek Lisans Tezi

NEVZAT ÇAPOĞLU

İSTANBUL, 2017

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİ TEKNOLOJİLERİ

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİNDE
VIDEO TEMELLİ ÖĞRENMENİN BAŞARIYA
ETKİSİ VE ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ

Yüksek Lisans Tezi

NEVZAT ÇAPOĞLU

Tez Danışmanı: PROF. DR. ŞİRİN KARADENİZ

İSTANBUL, 2017

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİ TEKNOLOJİLERİ

Tezin Adı : Ortaöğretim İngilizce Dersinde Video Temelli
Öğrenmenin Başarıya Etkisi ve Öğrenci Memnuniyeti
Öğrencinin Adı Soyadı : Nevzat Çapoğlu
Tez Savunma Tarihi : 31 Mayıs 2017

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Fen Bilimleri Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nafiz ARICA
Enstitü Müdürü
İmza

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet Alper Tunga
Program Koordinatörü
İmza

Bu tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

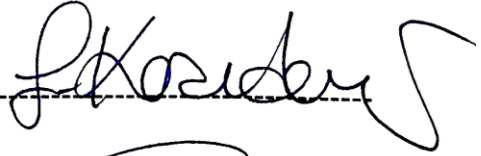
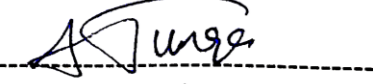

Jüri Üyeleri

İmzalar

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Şirin Karadeniz

Üye
Doç. Dr. Mehmet Alper Tunga

Üye
Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı

ÖNSÖZ

Bir yıl süren bu çalışma sürecinin başından sonuna kadar çözüm odaklı, etkili ve pratik yaklaşımlarıyla yardımını hiç esirgemeyen tez danışmanı hocam Prof. Dr. Şirin Karadeniz'e ve iki yıllık süreçte yaptığı hızlı yönlendirmeleriyle bana destek olmuş olan bölüm danışmanı hocam Doç. Dr. Mehmet Alper Tunga'ya çok teşekkür ederim.

İstanbul, 2017

Nevzat ÇAPOĞLU



ÖZET

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİNDE VİDEO TEMELLİ ÖĞRENMENİN BAŞARIYA ETKİSİ VE ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ

Nevzat Çapoğlu

Bilgi Teknolojileri

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şirin Karadeniz

Mayıs 2017, 53 Sayfa

Bu çalışma ile Video-Temelli Öğrenme yönteminin, lise öğrencilerin İngilizce dersi başarısına olan etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin video temelli öğretime ilişkin memnuniyetleri de alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştiği yer Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'dir.

Araştırma sürecinde öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desen seçilmiştir. Çalışma grupları 30'ar kişilik onuncu sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu iki grup seçilirken, çalışma öncesinde sunulan İngilizce seviye testinde benzer başarı gösteren 10-A ve 10-B sınıfları seçilmiştir. Her iki grup için uygulanan öntestler sonrasında 10-A deney grubunda video temelli öğretim yöntemi, seçmeli yöntemden yararlanılarak kullanılmış; ardından da sontestler yoluyla her iki grubun gelişimi karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri yarı yapılandırılmış görüşme ile belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; video temelli öğretim uygulanan sınıfta, ders kitabı kullanarak öğretim gören 10-B sınıfına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasına rağmen başarı puanlarının deney grubu lehine daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenci görüşmelerinde video temelli eğitimin daha motive edici ve eğlendirici olduğu gözlemlenmiştir. Gerekli yöntemlerle birleştirilerek, video temelli öğrenme yöntemi her sınıf ortamında kullanılabilir ve dil öğretmenleri tarafından tavsiye edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Video Temelli Öğrenme, Seçmeli Yöntem, İngilizce Öğretimi, Öğrenci Memnuniyeti

ABSTRACT

THE EFFECT OF VIDEO-BASED LEARNING ON ACHIEVEMENT IN HIGH SCHOOL ENGLISH LANGUAGE COURSES; AND LEARNERS' SATISFACTION

Nevzat apoğlu

Information Technologies

Thesis Advisor: Prof. Dr. Şirin KARADENİZ

May 2017, 53 Pages

The purpose of this study is to investigate the effects of Video-Based Learning (VBL) in English language teaching on high school students and to demonstrate the learners' satisfaction with video-based instruction. The study was conducted in Haydarpaşa Technical and Vocational High School.

In this research, pretest-posttest control group experimental research design has been preferred. The study groups are both two tenth-grade classes of thirty students. The two groups chosen for the study are the classes of 10-A and 10-B for they scored almost equally in a written English assessment test. Implementing the pretests for each group, the experimental group 10-A has been taught with video-based learning method using Eclectic Approach by the researcher for three weeks; followed by the posttests to compare the improvement. The learners' satisfaction has been concluded using the semi-structured interview.

On the basis of the results of this research; the success of the video-based learning group has been rated higher than the coursebook based learning group 10-B, yet a statistically significant difference has not been found. On the other hand, the output of the student interviews has proved the video-based learning to be more motivating and fun. Combining with the relevant methods, the Video-based Learning can be used in every classroom environment, and advised by language educators.

Keywords: Video-based Learning, Eclectic Approach, Teaching English, Learners' Satisfaction

İÇİNDEKİLER

TABLolar.....	x
ŞEKİLLER.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM DURUMU	2
1.1.1 Alt Problemler	2
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4 SINIRLILIKLAR	4
2. KURAMSAL TEMELLER.....	5
2.1 İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ TARİHİNE GENEL BAKIŞ	5
2.2 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AMAÇ.....	5
2.2.1 Dinleme Becerisi	5
2.2.2 Konuşma Becerisi	6
2.2.3 Okuma Becerisi	6
2.2.4 Yazma Becerisi	7
2.3 YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE YÖNTEM VE TEKNİKLER..	7
2.3.1 Gramer-Çeviri Yöntemi.....	8
2.3.2 Direkt Yöntem	9
2.3.3 Doğal Yöntem	9
2.3.4 İşitsel-Dilsel Yöntem.....	10
2.3.5 İşitsel-Görsel Yöntem	10
2.3.6 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	11

2.3.7	İletişimsel Yaklaşım.....	11
2.3.8	Telkin Yöntemi	12
2.3.9	Sessiz Yöntem	13
2.3.10	İçerik Temelli Yöntem.....	14
2.3.11	Grupla Dil Öğretim Yöntemi	14
2.3.12	Seçmeli Yöntem	15
2.4	VIDEO TEMELLİ ÖĞRENME SÜRECİ.....	15
2.4.1	Etkililik	18
2.4.1.1	Öğrenme çıktıları	18
2.4.1.2	Etkileşim	19
2.4.1.3	Memnuniyet.....	20
2.4.2	Öğretme Yöntemleri.....	21
2.4.2.1	İşbirlikli öğrenme	22
2.4.2.2	Mikro öğretim.....	22
2.4.2.3	Video özetleme	23
2.4.2.4	Video değerlendirme	23
2.4.2.5	Hibrit öğrenme	23
2.4.2.6	Öğrenci merkezli öğrenme	24
2.4.3	Tasarım.....	24
2.4.3.1	Bilgi notları	24
2.4.3.2	Yazarlık araçları	25
2.4.4	Değerlendirme	26
2.4.4.1	Öğreten değerlendirme.....	26
2.4.4.2	Öğrenen değerlendirme	27
3.	VERİ VE YÖNTEM.....	28
3.1	ARAŞTIRMA MODELİ	28

3.2	ÇALIŞMA GRUPLARI	28
3.3	MATERYAL.....	29
3.3.1	Kontrol ve Deney Grubu Ders İçerikleri.....	29
3.3.2	Ders Planları.....	31
3.3.3	Öntest ve Sontest Soruları.....	32
3.3.3.1	Maddelerin yazılması	32
3.3.3.2	Pilot test uygulaması.....	33
3.3.3.3	Testin geçerlik ve güvenilirliği	33
3.3.4	Kullanılan Araç ve Gereçler	35
3.4	UYGULAMA.....	36
3.4.1	Kontrol ve Deney Grubunda Derslerin İşlenişi.....	36
3.4.2	Verilerin Toplanması	37
3.4.2.1	Öntest ve sontest sorularının uygulanması.....	38
3.4.2.2	Öğrenci görüşlerinin belirlenmesi	38
3.5	VERİLERİN ANALİZİ.....	39
4.	BULGULAR	40
4.1	DENEY VE KONTROL GRUBU ORTALAMALARI VE STANDART SAPMALARI.....	40
4.2	DENEY VE KONTROL GRUBU ÖNTEST VE SONTEST FREKANSLARI	41
4.3	GRUPLARIN ÖNTEST – SONTEST T-TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR	45
4.4	ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN SONUÇLARI	48
5.	TARTIŞMA VE SONUÇ.....	51
	KAYNAKÇA.....	54
	EKLER.....	65

EK 1: YILLIK PLANIN ‘ENGLISH COURSE’ İSİMLİ DERS KİTABINDAKİ 3. ÜNİTE AKTİVİTELERİ.....	66
EK 2 2016 2017 YILI 10. SINIFLAR YILLIK PLANI (KASIM AYI).	67
EK 3: DENEY VE KONTROL GRUPLARINDA UYGULANAN ÖNTEST	68
EK 4: DENEY VE KONTROL GRUPLARINDA UYGULANAN SONTEST	69
EK 5: YEDİNCİ HAFTA KONTROL GRUBU GÜNLÜK PLANI.....	70
EK 6: SEKİZİNCİ HAFTA KONTROL GRUBU GÜNLÜK PLANI .	72
EK 7: DOKUZUNCU HAFTA KONTROL GRUBU GÜNLÜK PLANI	74
EK 8: YEDİNCİ HAFTA DENEY GRUBU GÜNLÜK PLANI	76
EK 9: SEKİZİNCİ HAFTA DENEY GRUBU GÜNLÜK PLANI.....	78
EK 10: DOKUZUNCU HAFTA DENEY GRUBU GÜNLÜK PLANI.	80
EK 11: TRT OKUL İÇİN HAZIRLANMIŞ OLAN ‘MY AMERICAN COUSIN’ ADLI DERS VİDEOLARI.....	82
EK 12: BAŞARI TESTİ PİLOT UYGULAMA ANALİZ SONUÇLARI	83

TABLULAR

Tablo 2.1: Video Temelli Öğrenme Materyallerinin Tarihsel Gelişimi	17
Tablo 2.2: Video Temelli Öğrenme Kavramları	18
Tablo 3.1: Grupların Sayı ve Cinsiyet Dağılımı	29
Tablo 3.2: Pilot Testin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	34
Tablo 4.1: Grupların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	40
Tablo 4.2: Kontrol Grubu Öntest Cevap Frekansı ve Yüzdeleri	41
Tablo 4.3: Kontrol Grubu Sontest Cevap Frekansı ve Yüzdeleri	42
Tablo 4.4: Deney Grubu Öntest Cevap Frekansı ve Yüzdeleri	43
Tablo 4.5: Deney Grubu Sontest Cevap Frekansı ve Yüzdeleri	45
Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puanlarına Göre T-testi Sonuçları	45
Tablo 4.7: Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanlarına Göre T-testi Sonuçları	46
Tablo 4.8: Deney Grubu Öntest-Sontest Puanlarına Göre T-testi Sonuçları	47
Tablo 4.9: Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanlarına Göre T-testi Sonuçları	47

ŞEKİLLER

Şekil 2.1: Dale (1969) Yaşantı Konisi	21
Şekil 4.1: Kontrol Grubu Öntest Frekans Grafiği.....	41
Şekil 4.2: Kontrol Grubu Sontest Frekans Grafiği	42
Şekil 4.3: Deney Grubu Öntest Frekans Grafiği	43
Şekil 4.4: Deney Grubu Sontest Frekans Grafiği	44



KISALTMALAR

- ELT : İngiliz Dili Eğitimi (*English Language Teaching*)
TDÖ : Teknoloji Destekli Öğrenme (*TEL: Technology Enhanced Learning*)
VTÖ : Video Temelli Öğrenme (*VBL: Video-Based Learning*)



1. GİRİŞ

İnsanlar arası iletişim hem sözlü hem de sözsüz mesaj alışverişinden ibarettir. Fakat sözsüz iletişim her ne kadar yüz yüze iletişim esnasında oldukça önemli yer tutsa da dil eğitimcileri tarafından bu çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Bir konuşmacının duruşu, tavır ve mimikleri o kişinin niyeti ve tavrı hakkında dinleyiciye ipucu verir. İletişim sırasında insanların birbirlerine olan fiziki konuşma mesafeleri bile o kişilerin ilişkileriyle ilgili bilgiler barındırmaktadır. Bunları günlük hayatımızda iletişim kurarken kullandığımız dilbilimsel kodlar olarak nitelendirebiliriz (Willis, 1983). Video temelli öğretim yöntemleri, tam da bu noktada devreye girmektedir. VTÖ (Video Temelli Öğretim) yoluyla öğrenciler yazılı metinlerde karşılaşamayacakları görsel işaretleri görüp tanıma fırsatı bulurlar.

İletişimde kullanılan bu görsel işaretleri video dersler yoluyla görmemiş bir öğrenci, anadili İngilizce olan bir kişiyle iletişim kurmakta zorlanacaktır. Araştırmalara göre bu öğrencilerin iletişim esnasında konuşmayı devam ettirmekte, sohbet başlatıp bitirmekte ve konuyu başka bir konuya getirmekte zorlandıkları görülmüştür. Bu durum iletişimin eksik olduğunun işaretidir (Johns ve Johns, 1978). İyi hazırlanmış video temelli öğretim materyalleri ile öğrencilerin yazılı meteryallerde alamayacakları iletişim yeteneklerini onlara kazandırabilmek mümkündür. Bu çalışmada video temelli öğretim ile bu amaca ne kadar hizmet edilebileceği araştırılmaktadır. Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ndeki 30'ar kişilik iki ayrı sınıfta uygulanan bu çalışmada Video Temelli Öğrenme materyallerinin, lise öğrencilerin İngilizce dersi başarısına olan etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma öncesinde sunulmuş olan İngilizce öntestlerde benzer başarı göstermiş olan iki sınıf, çalışmada deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Sonrasında ise deney grubu için hazırlanmış video temelli öğretim programı, kontrol grubuna uygulanmış olan ders kitabı ile uygulanan yöntem ile karşılaştırılmıştır.

Özetle, bu çalışmada yabancı dil öğretimi tarihsel bir süreç içerisinde değerlendirilmiş, günümüze kadar kullanılmış yöntemler sırasıyla özetlenmiş ve daha sonra da tezin konusu olan 'Video Temelli Öğrenme' üst başlığı altında; 'Etkililik', 'Öğrenme Metotları', 'Tasarım' ve 'Değerlendirme' alt başlıklarını içeren süreç ele alınmıştır. 'Veri

ve Yöntem' başlığını, 'Bulgular' başlığı takip ederken, video temelli öğretim çalışmalarının lise seviyesindeki klasik eğitim-öğretim çalışmalarına ne kadar katkı sunabileceği, öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desen çalışması ile ortaya konmaya çalışılmıştır. 'Tartışma ve Sonuç' bölümünde ise, videolu yapılan eğitim ortamları ile ilgili araştırmaya ve uygulamaya dair öneriler sunulmuştur.

1.1 PROBLEM DURUMU

Bu çalışmada genel problem cümlesi olarak "Video temelli öğretimin lise öğrencilerinin İngilizce başarılarına etkisi nedir?" seçilmiştir.

1.1.1 Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri, beş araştırma cümlesi halinde şu şekilde ifade edilebilir:

- a. "Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?"
- b. "Kontrol grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?"
- c. "Deney grubunun öntest başarı puanı ile deney grubunun sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?"
- d. "Deney grubu sontest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanı arasında anlamlı farklılık var mıdır?"
- e. "Deney grubunun video temelli öğretime ilişkin memnuniyeti nedir?"

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Yabancı dil öğretimi, öğretmen merkezli bir öğrenme ortamından öğrenci merkezli bir öğrenme ortamına doğru bir geçiş yapmakta ve teorileri araştırma ve deneyimler sonucunda etkileşimsel ve iletişimsel dil görevlerinin olduğu öğrenme ortamları kabul görmektedir (Moeller ve Catalano, 2015, s. 327). Öğrencilerin yazılı sınavlardan geçirilip notlarının karnelere yazıldığı; öğrencilerin kendilerini yarış atı gibi hissettikleri bir

sistemden vazgeçilip, öğrencilerin hem eğlendiği hem de öğrendiği interaktif niteliklerle donatılmış video temelli materyallerle desteklenmiş öğrenci merkezli programlara geçilmesinin gerekliliği üzerine hemen her eğitimci aynı fikirdedir. Fakat uygulama noktasına gelindiğinde; eğitimcilerin karşısına ‘yetiştirilmesi gereken eğitim programı’ çıkmakta ve video içeren dersler yerine; eğitim kurumları tercihlerini, ders kitapları ve mevcut yöntemlerden yana kullanmak durumunda kalmaktadır. Mevcut engelin adını ve hatta mevcut tez çalışmasına konu olan video temelli öğrenmenin tez konusu olarak seçilmiş olmasının ana sebebini üç kelimeyle; ‘**Sınav odaklı öğrenme**’ şeklinde özetlemek mümkündür.

Sonuç olarak bu tez çalışması, mevcut kitaba dayalı İngilizce öğretim ile eğitim gören öğrencilerle video temelli öğretim görmüş olan öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmaktadır ve ayrıca öğrencilerin bu öğretim sürecine ilişkin memnuniyetini de belirlemektedir.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde yabancı dil öğretimi amaca ne kadar ulaşabildiği noktasında incelendiğinde göze çarpan ilk bulgular, yeterli sayıda öğretmenin olmayışı, öğretmenlerin iyi yetişmiş olmaması, sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerin derse gerekli ilgiyi göstermemesi, çağdaş olmayan yöntemlerin kullanılması, araç-gereç eksikliği ve öğrenilen yabancı dilin okul dışında kullanım alanının olmadığı şeklinde sıralanabilir (Soner, 2007). İşin üzücü tarafı ise çoğu eğitim kurumunda dil öğretimi gören öğrenciler, bahsi geçen eksikliklerin getirdiği bir sebeple olsa gerek ki eğitim süreçlerinin sonunda yazılı test ve sınavlar üzerinden değerlendirilmektedir. Sonuçta da öğrencilerin iletişim yeteneklerinin dikkate alınmadığı klasik yöntemler, alternatifleri olmadığı için kabul görmektedir. Günümüzde, eğitimcilerin öğrencileri üzerindeki sorumluluğu genel anlamda onların sınavlarda alacakları yüksek notlarla sınırlı tutulmaktadır. Öğrencisi yüksek not alan öğretmen, mevcut sistemde başarılı eğitimci olarak kabul görmektedir. Öğrenciler elde ettikleri bilgileri gerçek hayatta kullanamasa da bu durum dikkate alınmamaktadır. Öğretmenler, eğitim kurumları ve veliler sözlü olarak direkt dile getirmese de öğrencilerin yazılı testlerde yüksek notlar almaları başarı olarak yeterli görülmektedir. Üniversite giriş

sınavının tamamen yazılı bir sınav olduğu gerçeği gün gibi ortadayken, eğitimdeki başarı beklentilerinin farklı şekillenmesini düşünmek bile hayalcilik olacaktır. Bu nedenle, öğretmenler tarafından işlenen hemen hemen her ders, süreç sonunda sunulacak olan sınava odaklı olmaya mahkm durumdadır.

Verilen eğitimin, uygulamaya dayanmayan yollarla ölçülmesi sonucunda ortaya çıkan sınav odaklı öğretme çalışmalarına alternatif olarak video temelli öğrenme çalışmalarının, mevcut tez çalışması üzerinden öğrenciler üzerinde gerekli ölçütler ve yöntemler yoluyla araştırılıp, alternatif olarak sunulabiliyor olması önemlidir.

Lise mezunu bir ğrenci ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar 800 ile 1200 saat arasında İngilizce ders almasına rağmen ‘iki cümle’ kuramamaktadır. Milyarlarca saat boşa gitmektedir. On binlerce ğretmen boşa çalışmış durumuna düşmekte ve çok büyük miktarlarda para boşuna harcanmış olmaktadır. Çünkü rn sıfır (Bilim ve Aklın Aydınılığında Eğitim Dergisi, Eylül- 2004, s. 55). Dil ğretiminde beklenen başarının elde edilememesi nedeniyle, bu ve bu tür tez çalışmalarının daha fazla olması gerektiğini söylemek doğru olacaktır. Bu alışma söz konusu problem hakkında ne yapılabilereği üzerine bir çalışma olması, amaca ulaşabilmek için hangi uygulama süreçlerin daha başarılı olabileceği ve hangi eğitim materyallerinin daha etkili kullanılabileceği konusunda ipuçları vereceği için önemlidir. Daha sonra yapılabilerecek araştırmalara model veya kaynak olması niteliğiyle de tezin önem arz ettiğini eklemekte fayda vardır.

1.4 SINIRLILIKLAR

i. Yöntem bölümünde sunulmakta olan veriler ise, araştırmanın gerçekleştiği Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ndeki onuncu sınıflardan oluşan 30’ar kişilik deney ve kontrol gruplarıyla;

ii. Her iki iki grup için de sadece *Past Tense* dil yapısını içeren ünitenin işlenmiş ve derslerin üç hafta gibi bir süre ile sınırlı tutulmuştur.

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1 İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ TARİHİNE GENEL BAKIŞ

İngilizce dilinin öğretimi çalışmaları uzun yıllar boyunca çok farklı yöntem ve yaklaşımların uygulandığı bir süreçtir. Lien ve Chien (2010, s. 21) İngilizce öğretiminde, farklı zamanlarda değişik yaklaşımların uygulandığını belirtmiş ve bu yaklaşımları; Yapısalcılık ve Davranışçılık (*Behaviourism - Structuralism*), Akılcılık ve Bilişsel Psikoloji (*Rationalism – Cognitive Psychology*), İletişimsel Yaklaşımlar (*Interactive Approaches*), Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (*Computer Assisted Language Learning*) ve Yapılandırmacılık (*Constructivism*) şeklinde sıralamıştır. Bunlardan Yapısalcılık ve Davranışçılık, Akılcılık ve Bilişsel Psikoloji ve Yapılandırmacılığı ise İngilizce dilinin yabancı dil olarak öğretilmesinde en önde gelen üç ana ekol olarak nitelendirmiştir. Geçtiğimiz yüzyıl boyunca Dilbilgisi-Çeviri, Düzvarım, Okuma, Dil İşitimi, Sözel-Durum Dayanaklı Öğretim, Duygusal-İnsancıl, Anlama Dayanaklı, Anlama-Odaklı ve İletişimsel gibi yöntemlerin karşılıklı etkileşim halinde geliştirilip tartışılmalarına tanık olmaktadır (Celce-Murcia, 2001).

2.2 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE AMAÇ

Ülkemizde ve dünyada temel olarak bir dilin öğretilmesi sürecinde tüm çalışmaların amaçlarına göre dört ana başlık altında toplandığını söyleyebiliriz. Bu başlıklar dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri şeklinde sıralanabilir.

2.2.1 Dinleme Becerisi

Yabancı bir dilin bilinmesinin baş işareti olarak o dili konuşabilmek olduğu söylenir. Fakat bir konuşmacı tarafından ifade edilen herhangi bir cümlenin dinleyen tarafından doğru manası ile anlaşılabilmesi durumu iletişimi tehlikeye atacaktır. Bu nedenle dil derslerinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan ders kitaplarında dinleme aktivitelerine önemli oranda yer verilmektedir.

Dinleme aktivitelerinde asıl hedeflenen şey öğrencilerin; normal hızla bir dilin konuşulduğu sırada duydukları sesleri tanıyarak gelen mesajı genel hatlarıyla anlamaları, bir bütünlük içindeki vurgulama ve tonlamaların meydana getirdiği anlam değişikliklerini algılamalarını sağlamaktır (Tombul, 2001).

Dinleme aktiviteleri olabildiğince gerçek hayata yakın hazırlanmalı, abartılı ve yapay olmamalıdır. Bu aktiviteler öğrencilerin pasif olduğu film, dizi film, çizgi film izlemek ve şarkı dinlemek şeklinde olabileceği gibi; öğrencilerin daha çok derse katıldığı, dersin konuları hakkında yorum yaptıkları, özetler çıkardıkları, boşluklar doldurup maddelere işaret koydukları aktiviteler şeklinde de olabilir.

2.2.2 Konuşma Becerisi

İngilizce derslerinde konuşma, dört dil becerisi arasında en zor olarak nitelendirilen becerilerdendir. Çünkü birden çok bilişsel sürecin aynı anda hatasız ve akıcı bir biçimde yerine getirilmesini gerektirmektedir. Edinilmesi en güç beceri olarak nitelenmiş olan ‘konuşma’, kişiler arası iletişimin en önemli yoludur. Bu beceriye sahip olmak demek kişinin o dili bildiğinin bir işaretidir (Lazaraton, 2001). Konuşma becerisini kazanan kişilerin yalnızca dilin kurallarını ve kelimelerin doğru telâffuzunu öğrenmeleri yeterli değildir. Sözel olmayan jest, mimik gibi bazı davranışları da elde etmeleri çok önemlidir (Demirel, 2004). Toplumda diğer becerilere göre konuşma becerisinin çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Bu fikre destek noktasında ülkemizdeki özel dil kurslarının müşteri çekmek amacıyla reklamlarındaki “Konuşturma garantisi veriyoruz.” cümlesini örnek göstermek yerinde olacaktır.

2.2.3 Okuma Becerisi

Okuma becerisi, hedef dildeki bir metnin okunduğunda zihinde mânâlandırabilmesi şeklinde tarif edilebilir. Yalnız kişinin metni anlamlandırıp anlamlandıramadığı noktasında bazı verilere ihtiyaç duyulabilir. Bu durumda bireylerin, yazılı materyallere uygun şekilde yanıt vermesi durumunda, bireyin okuduğunu anladığını ve dolayısıyla okumayı öğrenmiş olduğunu söyleyebiliriz (Ozen, 1975). Okuma becerisinin kişilere göre değişen oranlanlarda gelişme gösterdiğini de eklemek gereklidir. Akıcı ve doğru okumayı

olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek en önemli etken kelime bilgisidir. Bir kişinin herhangi bir metni okuması esnasında birçok bilinmeyen kelime okunan metin içerisinde anlam kazanıyor olabilir fakat hızlı ve etkili okuma gerçekleşmiş kabul edilemez (Inez E. Berends, 2006).

2.2.4 Yazma Becerisi

Yazma eylemi; kelimeler bir araya getirilerek cümle oluşturma, planlanarak oluşturulan cümlelerin manaya bağlı şekilde bir araya getirilmesi gibi işlemlerle her basamağı son haline getirilmeden önce tekrar tekrar gözden geçirilmesi gereken bir süreçtir. Dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yazma eğitiminde farklı ve yeni kuramlar ortaya çıkmaya devam etmektedir (Ulper, 2008).

Yazma becerisi her medeniyet için özellikle resmi ortamlarda oldukça önemlidir. Ve dil eğitiminde edinilmesi kolay olmayan, çaba gerektiren bir beceri olduğu söylenebilir.

2.3 YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE YÖNTEM VE TEKNİKLER

Yabancı dil öğretiminde özellikle 19. yüzyıldan sonra farklı yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır. Fakat bu yöntem ve teknikler hep kendi zamanının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kullanılmış ve kullanışlıklarını yitirmişlerdir. Kocaman (2012) dilbilimdeki gelişmeler sonucunda ve şartlara dayalı olarak iletişime ağırlık veren ve konuşma aktivitesini öne çıkaran dil öğretim sistemlerinin önem kazandığını belirtmektedir. Kısaca, karşıdakini anlamının ve kendini ifade edebilmenin öne çıktığı öğretim modelleri daha çok kabul görmektedir.

Kocaman (2012) dil öğretimi yöntemlerini tarihsel akışına göre şu şekilde özetlemiştir: Cümle parçacıklarına, dil kurallarına ve dil öğelerini önem veren Düzvarım (*Direct Method*), Günümüzde de kullanılan İşitsel Dilsel Yaklaşım (*Audio-Lingual Approach*). Daha sonra Noam Chomsky ile birlikte “Üreten Dil Becerisi” fikri ve dillerin ortak özelliklerine vurgu yapan “Uluslararası Dil” diye adlandırılan yaklaşım öne çıkmıştır.

Buna bağlı olarak da bilişsel öğretim yöntemleri gelişme kaydetmiştir. 1970'lere geldiğimizde ise dilin yapısı üzerinde durulmayıp, dilin iletişim aracı olduğu noktasından yaklaşılarak "iletişimsel dil Yaklaşımı" (*Communicative Language Approach*) geliştirilmiştir. Halen bu yöntem çoğu ders kitaplarında öne çıkmaktadır. Eğer bu metotları kısaca tarif etmek gerekirse şu şekilde sıralanabilir: Gramer Çeviri Yöntemi, Direkt Yöntem, Doğal Yöntem, İşitsel Dilsel Yöntem, İşitsel Görsel Yöntem, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, İletişimsel Yaklaşım, Telkin Yöntemi, Sessiz Yöntem, Grupla Dil Öğretim Yöntemi, Görev Temelli Yöntem, İçerik Temelli Yöntem ve Seçmeli Yöntem.

2.3.1 Gramer-Çeviri Yöntemi

Bu yöntemi açıklayabilmek için üç özelliğinden bahsetmek yeterli olacaktır. Birincisi bu yöntemde başlangıç aşamasında dille yalnızca cümle seviyesinde ve çok çaba sarf edilmeden ilgilenilmektedir. İkinci olarak, öğretilen ikinci dilin konuşulabilmesinden çok birinci dile yazılı olarak ne kadar iyi çevirilebildiğine bakılır. Üçüncüsü de dilin en doğru şekilde kullanmasına odaklanmış bir yöntem olduğudur (Harmer, 2007b).

Bu yöntemde amaç gramer kurallarını öğreterek öğrencilere doğru çeviri yaptırmaktır. (Memiş ve Erdem, 2013, s. 300). Öğretim sürecinde sınıf içinde öğrencilerin anadili kullanılır. Hem ana dilin hem de hedef dilin aynı anda kullanıldığı bir yöntemdir (Hengirmen, 2006, s. 18). Bu yöntem de gramer kurallarına fazla odaklanması, kelime ezberlemeye gereğinden çok önem verilmesi, anadilin kullanımının dil öğrenimini engelleyecek derecede olması ve iletişim becerilerini dikkate almaması nedeniyle eleştirmektedir (Qing-xue ve Jin-fang, 2007). Bir taraftan da bu yöntemin öğretilen dilin kullanımıyla ilgilenmeyip, dil kurallarıyla ilgili bilgileri öğrettiği ileri sürülmüştür. (Larsen-Freeman, 2000, s. 21). Bu yöntemde en öne çıkan aktivite ezberlemedir. Öğrencilerin ilgilerini çeken aktiviteler ve öz güvenlerinin gelişmesine katkı sağlayacak iletişimsel stratejiler kullanılmamaktadır (Chang, 2011, s. 13).

2.3.2 Direkt Yöntem

Dilbilgisi kurallarının vazgeçilmez olmadığını öne çıkararak dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı tepki olarak doğmuştur. Konuşma becerileri bu yöntemde önemlidir. (Lien ve Chien, 2010, s. 24). Bu yenilik çeviriye fazla önem verilmiş olmasından dolayı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır, fakat bu durum, 20. yüzyılda İngilizce öğretmek için dünyayı gezen ve anadili İngilizce olan kişilerin sayısının artmasına bağlanmıştır (Harmer, 2007a: ss. 63-64). Bu yöntem, öğretmen merkezli olması ve öğretilen dilin öğretmen tarafından etkili bir şekilde kullanılmasına ihtiyaç duyması nedeniyle eğitim sürecinde donanımlı eğitimcilerin ihtiyacının artmasına neden olmaktadır. Bu yönetime yapılan itirazlar ise, iletişime önem verilip dilbilgisini kulak ardı etmesi ve sonucunda da anlamsal problemlere sebep olabileceği noktasında birleşmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 301). Bu öğretim yöntemi, 'Düzvarım Yöntemi' ya da 'Doğrudan Metot' şeklinde de adlandırılmaktadır.

2.3.3 Doğal Yöntem

Yöntem, öğrenilmek istenen bir yabancı dilin anadil gibi öğretilbileceği görüşüne dayanmaktadır. Amaç, hedef dili öğrenecek olan öğrencilerin o dili ana dili gibi konuşabilmeleridir. Yöntem, gramer öğretimini göz ardı etmeyip iletişim becerilerine gereken önemin verilmesi durumunda, öğrencilerin zamanla dil bilgisi bakımından daha fazla doğru cümleler kurabileceğini savunmaktadır. Yöntemde konuşma becerisinin anlama becerisinden sonra gerçekleşebileceği ileri sürülmektedir. Sınıf iklimi, öğrencilerin psikolojik hazırlılıkları ve hatta öğrencilerin zekâ seviyeleri bu yöntemde önemli kriterlerdendir (Krashen ve Terrell, 1983). Yöntemde öğretim sürecinde anadil tercih edilmeyip sadece hedef yabancı dil kullanılır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 302). Bu yöntem, doğal iletişime önem verdiği için öğrenci hatalarının öğretmen tarafından direkt düzeltilmesinin öğrencilerin özgüvenlerini zedeleyeceğini öne sürmektedir (Lien ve Chien, 2010, s. 24). Öğretim sürecinde görseller kullanılırken daha önce öğrenilmiş kelimelerden de yararlanır. Gerekli durumlarda pandomim, tahtada çizme, demonstrasyon gibi tekniklerden de yararlanılabilir. Bu yöntemin eleştirilen tarafı ise

çocuklarla yetişkinlerin aynı kapasiteye sahip olduklarını ve böylece aynı derecede dili öğrenebileceklerini iddia etmesidir (Demirel, 2010, s. 39).

2.3.4 İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-Dilsel Yöntem, konuşma ve dinleme becerilerine odaklanmıştır ve hedef dilin kullanımının öğrenme süresince mümkün olduğunca fazla olmasını savunmaktadır (Lien ve Chien, 2010, s. 25). Davranışçı yaklaşımların popüler hale gelmeye başlamasıyla Direkt Yöntem özellikle de Amerika’da İşitsel-Dilsel Yöntem şeklinde ortaya çıkmıştır. Yöntem, uyarın-tepki-pekiştirme modelini kullanmıştır. Sürekli olumlu pekiştirme süreci yoluyla öğrenenlerde istenen davranışları oluşturmayı hedeflemiştir. Bu yöntem büyük oranda kalıplar kullanılmaktadır. Cümlelerde yapılan herhangi bir değişiklik kalıpların dışına çıkılmadan yapılmıştır. Böylece cümlelerde küçük değişiklikler yapılarak hem öğrencilerin öğrenmedeki sürekliliği sağlanmış hem de hazır kalıplar sayesinde öğrencilerin hata yapmasının önüne geçilmiştir (Harmer, 2007a s. 64). Kelimeler, diyaloglar yardımıyla öğretilir. Diyaloglar öğretilirken yalnız diyalogun anlamını kaybettirmeyecek kadar anadil kullanılabileceği belirtilmiştir (Hengirmen, 2006, s. 25). Bu yöntemde Noam Chomsky’nin Detaylı Dilbilgisi Teorisi’nde ileri sürdüğü gibi, insanların daha önce hiç duymadıkları yapıları oluşturup ve anlayabilmeleri sebebiyle dil ediniminin alışkanlıklar yoluyla oluşturulmasının yanlış olduğu görüşü desteklenmektedir (Larsen-Freeman 2000, s. 53). Yalnız, bu yöntemle edinilen sınıf içi becerinin gerçek ortamlarda pek de başarılı olduğu söylenemez (Qing-xue ve Jin-fang, 2007).

2.3.5 İşitsel-Görsel Yöntem

İşitsel-Görsel Yöntem (*Audio-Visual Method*) ile ilgili öğrencilere yeterince bağımsız hareket etmeye olanak vermediği; onları kendi öğrenmelerine yönlendirmediği iddia edilmekle birlikte, yöntemde eğitim sürecine tabi tutulan öğrencilerin jest, mimik, hareket, ses ve görseller gibi yollarla olabildiğince beş duyusu hedef alınmaktadır (Doğan 2012, s. 44). Bu yöntem, öğrenim sürecini daha çekici hale getirmeyi ve her seviyedeki öğrencinin motivasyonunu yüksek tutmayı amaçlamıştır. Araştırmalara göre derste farklı

öğrenme materyallerinin kullanımı öğrenme sürecine olumlu katkı sunmaktadır. İşitsel-Görsel Yöntem ile öğrenciler bir film izleyerek hedef dille ilgili farklı öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Gerçek hayata yakın hale getirilen derslerde, izlenen bir film tekrar tekrar izletilebilir. Görsel ve işitsel materyallerin kullanımının, yalnız işitsel gibi tek bir yolun kullanılmasından, çok daha faydalı olacağı vurgulanmaktadır (Allen, 1952, s. 49). Bu yöntemin ayırt edici özelliği yazılı eğitimden çok sözel iletişime ağırlık vermesidir. İşitsel-görsel yöntem kullanılan sınıflarda kısa filmler ve görüntülü eğitim videoları gibi teknolojik materyaller, dil öğretiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.3.6 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

İsminden de anlaşıldığı gibi yöntemde, yönerge ve açıklamalar öğretmenin jest, mimik ve vücut dili yardımıyla yapılır (Lien ve Chien 2010, s. 26). Psikoloji profesörü James J. Asher tarafından geliştirilen bu yöntemde, öğretmen derslerin ilk haftalarında bazı gerekli gördüğü komutları öğrencilerine ezberletir. Ana dille eğitim yapılabilen bu metotta ancak zaman içerisinde gelişme görüldükçe hedef dilin kullanımı artırılır. Tabii bu noktada, komutların fazla kullanılması dersi sıkıcı hale getirip öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına sebebiyet verebileceği de unutulmamalıdır (Memiş ve Erdem 2013, s. 312). Yöntem, ilgiyi konudan uzaklaştırmadan, öğrencileri hedef dildeki yönergelere tepki vermelerine teşvik edecek şekilde tasarlandığından; dil öğretimi, konuşma ve davranış arasındaki koordinasyon çerçevesinde şekillendirilmektedir. Bu sistemde öğretimin, ana dil edinimi sürecine benzer bir süreçte gerçekleştirilebilmesi ve öğrencilerin ana dillerini öğrendikleri gibi hedef dili öğrenmelerinin sağlanması çok önemli bir yer tutmaktadır (Widodo 2005, s. 237). Yalnız, dil öğretiminin sadece komutlar üzerinden yapılabilmesinin imkânı yoktur. Çünkü dilin soyut yapılarının da öğretilmesi gerekir. Sistem bunu sağlayamaması nedeniyle eğitimciler tarafından eleştirilmektedir (Doğan 2012, s. 235).

2.3.7 İletişimsel Yaklaşım

Dil bir iletişim aracıdır ve iletişim eylemi temel dil becerilerinin edinimini zorunlu kılmaktadır. İletişim sırasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi görevler üstlenmekteyiz. Yazılı ve sözlü iletişim bu görevlerin yerine getirilmesiyle

sağlanmaktadır. İletişim becerisi olarak tanımlayabileceğimiz bu yeteneklerin hepsinin öğrenci odaklı yabancı dil öğretiminde kazandırılmış olması bir gereklik olarak görülmektedir (Doyé 1995, s. 162).

Bu öğretim yaklaşımı iletişimde yeterlilik kavramını merkeze almıştır. İletişimde yeterlilik tabiri, kişinin iletişim sırasında söylemek istediğini ifade edebilmesi, bir konuda tartışabilmesi veya yorum yapabilmesi şeklinde açıklanabilir. Dili öğrenen kişilerin o dilde iletişime geçmesi için motive edilmesi ve bunu yapabilmek için de öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi çok önemlidir (Savignon 2005, ss. 635-636). Bu yaklaşımda dil öğreniminin bağlamdan ayrı düşünülmemeyeceği kanısı hâkimdir. Hedeflenen dil yeteneği; öğrencilerin aktif katılımı, yaparak-yaşayarak öğrenmesi ve işbirlikli çalışma yolları ile hissettirilmeden iletişim yoluyla verilmektedir. Bu yöntem, dil öğreniminin gerçek yaşantılar yoluyla gerçekleştirebileceğini savunmaktadır (Chang 2011a, s. 16).

Yalnız, öğrencilerin dili doğru kullanmak için gerekli olan dilbilgisi kurallarını ikinci plana itmesi, ikili ya da grup çalışmalarında öğretmenin öğrencilerini yeterince yönlendiremeyerek hataları düzeltemeyeceği ve bunun yanlış öğrenmelere sebep olup öğretmenin otoritesini sarsacağı düşünülerek bu yaklaşım da eğitimciler tarafından eleştirilmektedir (Memiş ve Erdem 2013, s. 306).

2.3.8 Telkin Yöntemi

Bulgar psikiyatrist Georgi Lazanov tarafından geliştirilen bu yöntem; öğrenciye rahat bir ortam sağlayarak, dilin konuşulduğu bir ülkede ya da ortamda olduğu hissini verildiği ve sonrasında da kendisinden hedef dilde iletişim kurmasının istendiği bir öğretim sürecidir. Bu yöntem için özel odalar gereklidir. Ayrıca sistemin en ayrılmaz parçası ise öğrencilerin rahatlamasını ve öğrenmeye daha hazır hale gelmelerini sağlayan müziktir. Loş ışık altında, rahat koltuklarda oturan öğrencilere müzik eşliğinde yeni bir isim verilip farklı bir kimlik kazandığı telkin edilir. Bir diyalog öğretilecekse; gerekli açıklamalar yapılarak baştan sona okunur. Daha sonra vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog bu sefer müzik ile beraber okunur. En son aşamada ise öğrencilerin oturdukları yerde gözleri kapalı, müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve hatırdaki tutmaları istenir (Demirel

1993, s. 50). Öğrencinin başarısı, öğretme sürecinin olumlu öğrenme psikolojisi üzerinde şekillenmesine bağlıdır (Doğan 2012, s. 306). Telkin yönteminde, sınıflar ve öğretmenin karakteri önemli yer tutar. Öğretmenlerin olumlu söz ya da davranışları, öğrencilerin sürece motivasyonunda kullanılmaktadır. Ayrıca, bu metotta öğretmenin ses tonu, sınıftaki öğrenci sayısı, oturma düzenleri, duvar rengi ve hatta öğretmen ile öğrenci arasındaki fiziksel mesafe bile önemsenmektedir. (Bancroft 1995d, s. 3)

2.3.9 Sessiz Yöntem

Caleb Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilen bu yöntem, öğretmenin sınıfta mümkün olduğunca sessiz kalarak öğrencilerin üretme konusunda mümkün olduğunca desteklenmesi fikrine dayanmaktadır. Yöntemde renkli grafikler ve çubuklar kullanılmaktadır. Öğrenci öğrenilmesi gerekeni hatırlamak ya da tekrarlamak yerine onu keşfetmelidir. Öğrenmenin fiziki nesnelere yardımıyla gerçekleştirilmesi gerekir (Richards ve Rodgers 2001, s. 81). Yöntemde öğrencilerin dil öğreniminde sorumluluk almaları gerektiği ifade edilmektedir. Öğrenciler karar verebilme konusunda cesaretlendirilmekte ve öğrencilerin kendi cümlelerini üretebilmelerine fırsat sağlanmaktadır. Bu, kontrolün öğrencilere tamamen verilmesi manasına gelmemektedir. Ayrıca öğretmen, öğrencilere öğrendiklerini içselleştirip hedef dili keşfetmek için fırsatlar sunmalıdır (Lantolf 1983, s. 3). Günümüzde somut kavramları objelerle göstererek iletişim kurabilmeye işaret eden “problem çözme” fikrini, bu metot dilbilim dünyasına taşımıştır (Bowen 2007; Banks 2008, s. 13). Bu sistemin önemli özelliği, süreci yönetmek değil öğrenme sürecine hizmet etmesidir. Öğrenci öğretmenden bağımsız ve kendi seçimlerini yapmada özgür olma konularında cesaretlendirilmektedir. Öğrenciler etkileşim yoluyla birbirlerinden yararlanabilir. Öğretmenler için önemli olan ilerlemenin devam etmesidir. Sistemin, bir yöntemden çok daha fazlası olduğu ve ilkelerinin yalnızca eğitim sürecini değil kişinin hayatı nasıl algılayacağını da etkilediği iddia edilmektedir (Larsen-Freeman, 2000 ss. 54-70).

2.3.10 İçerik Temelli Yöntem

Bu yöntemde dilin yapısı yerine sürece öncelik verilir ve öğrenciler hedef dili kullanmayı öğrenmek yerine, dili öğrenmek için yine o dili kullanırlar (Howatt, 1984; Larsen-Freeman 2000, s. 137). Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse bu yöntem dilin yapısından çok anlamına önem vermektedir. Bu yolla öğrencilerin hedef dil kaygısının azaltılması sağlanarak motivasyonları arttırılır (Dourda, Bratitsis, Griva ve Papadopoulou 2014, s. 245). Ders materyallerinin içeriğiyle ilgili terminolojiler hakkında bilgilendirilme yapılması yoluyla öğrencilerin bilişsel becerilerinin arttırılması sağlanır (Lasagabaster 2008 s. 35). İçerik odaklı yapılan öğretme eyleminden farklı olarak dil öğrenimi diğer içeriklerle birleştirilmektedir. Birleştirilen akademik konuların dil öğretiminde doğal bir içerik sağladığı gözlemlenmiştir (Larsen-Freeman 2000 ss. 137). Bu yüzden bu yöntem için sadece dil öğrenmeye katkısı olmadığı, aynı zamanda okul başarısına da olumlu etki ettiği söylemek gerekir (Troncale 2002, s. 17). Yöntem, ödüllendirici dil öğrenme deneyimlerini teşvik etmesi ve anlamlı materyal bulma imkânına olanak sağlaması konularında öne çıkmaktadır (Robinson 2003, s. 15). Yalnız bu yöntemin başarısı, dilbilgisi ölçen sınavlar söz konusu olduğunda tartışma konusu olmaktadır (Qing-xue ve Jin-fang, 2007). Türkiye’de ve dünyanın farklı ülkelerindeki eğitim sistemlerinde de bu yöntemden faydalanılmaktadır. Dünyada, CLIL (Content and Language Integrated Learning) ya da CBI (Content based Intruction) olarak da bilinen bu yöntem Türkiye’de de yabancı dilde eğitim yapılan eğitim kurumlarında uygulanmaktadır.

2.3.11 Grupla Dil Öğretim Yöntemi

Amerikalı psikiyatrist Charles Curan tarafından geliştirilmiş olan bu yöntemde öğrencilere bir bütün olarak bakılması tavsiye edilir. Öğrencilerin yalnızca zekâları değil duyguları, fiziksel tepkileri, savunma güdülerini, öğrenme istekleri ve hatta yaşadıkları ilişkileri de hesaba katılarak dil öğrenim süreci yürütülmektedir. (Larsen - Freeman 2000 s. 89). Hedef dilin öğretimi sürecinde öğrencilerin hata yapma kaygılarını azaltmak için hem öğretmenler hem de öğrenciler sorumluluk almalıdır. Yöntem, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini dikkate alır (Demirel 2010, s. 60). Doğal olarak öğrencilerin kendi eğitim süreçlerini şekillendirmelerine yardım edilmektedir. Böylece derste hâkimiyeti olduğunu

hisseden öğrenciler kendilerini daha çok buldukları ortama ait hissederler. Yöntemde, öğretmenin hedef dile ana dili düzeyinde hâkim olması ve eğitim psikolojisi alanında yeterli derecede bilgiye sahip olması gerekmektedir. Sistemin tartışılan yani için ise öğrenciye çok fazla hâkimiyet verdiği için eğitim programının yetiştirilmesi gibi konularda eleştiriye açık olduğu söylenebilir (Memiş & Erdem, 2013).

2.3.12 Seçmeli Yöntem

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri en etkili ve en güvenli yöntemler olarak kabul görmektedir (Conti 1974, s. 7). Bu noktada Seçmeli Yöntem diğerlerine göre öne çıkmaktadır. Çünkü her yöntemin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını hesaba katarak tasarlanmıştır. Yani bir başka deyişle, bu yöntem farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının doğru zamanda ve doğru yerde biraraya getirildiği bir sistemler bütünüdür (Kumar 2013, s. 2). Farklı yöntemlerin farklı boyutlarının birlikte kullanılabilmesini savunmaktadır (Gömleksiz 1999, s. 252). Ayrıca, her yaş grubu için etkili şekilde kullanılabilir. Yöntemdeki etkinliklerin gerçek hayattan kopuk olmaması gerektiğini de eklemekte fayda vardır. Öğrenciyle iletişim sağlanması çok önemlidir. Eğlenceli öğrenme ortamına imkân vermesi ve hızlı bir şekilde sonuç alınabilmesi gibi özelliklerinden bahsetmek yerinde olacaktır (Kumar 2013, s. 2). Bu yöntemde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınırken ihtiyaçları belirlenir. Öğrenciler arası iletişim ve eski öğrenmelerle bağlantı da çok önemlidir. Seçmeli yöntem, öğretmenin bütün yaklaşım, yöntem ve tekniklerden haberi olması gerektirdiği için, öğretimi gereğinden fazla öğretmene bağımlı hale getirmektedir (Memiş ve Erdem 2013, s. 307). Bu yönüyle de yöntem, eğitimciler tarafından eleştirilmektedir.

2.4 VİDEO TEMELLİ ÖĞRENME SÜRECİ

Bu bölümde 2003 yılından bu yana Video Temelli Öğretim ile ilgili yetmiş altı ayrı çalışma üzerine yapılmış bir makaleden yararlanılmıştır. Video temelli öğretim üzerine yapılan çalışmaların ülkemizde kısıtlı olması ve konuyla ilgili makale çevirilerinin de yeterli sayıda olmaması sebebiyle bu makale, araştırma yapmak isteyen eğitimciler için kullanışlı bir kaynak olacaktır. Öğrenme Teknolojisi Araştırmaları Grubu adı altında

Almanya, Aachen’da Ahmed Mohamed Fahmy Yousef, Mohamed Amine Chatti, Ulrik Schroeder tarafından 2014 yılında kaleme alınan makale, konuyu dört ayrı başlıkta ele alarak kaynaklarıyla açıklamıştır. Bu başlıklar ‘Etkililik’, ‘Öğretme Metotları’, ‘Tasarım’ ve ‘Değerlendirme’ şeklinde sıralanmaktadır.

Video Temelli Öğrenme (VBL: Video-Based Learning) Teknoloji Destekli Öğretim (TEL: *Technology Enhanced Learning*) araştırmacıları tarafından etkili bir öğrenme aktivitesi kaynağı olarak nitelendirilmektedir (Tripp ve Rich, 2012). Video materyallerin kullanmasının önemine işaret eden iki nokta öne çıkmaktadır: Erişilebilirlik ve motivasyon (Sherman, 2003).

Yabancı dil öğretiminde video, uzun zamandan beri kullanılmaktadır ve pek çok araştırmacı tarafından sınıf içinde kullanılması tavsiye edilmektedir (Fernandez-Guerro ve Martinez- Flor, 2003). Ayrıca sinema filmlerini İngilizce alt yazılı olarak ve DVD gibi değişik formatlarda, yüksek kalitede ve hesaplı olarak hemen hemen her yerde bulmak mümkündür (Sherman, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda eğitimci ve yöneticileri bu konuda seminerler yoluyla teşvik etmektedir.

Sherman (2003), yazılı materyallerin halen yaygın bir şekilde eğitim-öğretimde kullanılıyor olmasına rağmen, görsel materyallerin de bu sektörde yaygın kullanılmakta olduğunu ve günümüz öğrencilerinin kitaplardan daha çok görsel materyallere daha alışık olduklarını ileri sürmüştür. Hatta otantik videoların eğitsel videolara göre dil öğrencilerine daha eğlenceli ve dikkat çekici geldiğini ve bunun sebebi olarak da gerçek olan bir şeyi anlama ve ondan zevk almanın hazzını yaşayabildiklerini ileri sürmüştür. Video temelli eğitim bahsi geçen avantajları nedeniyle eğitimde her geçen yıl daha çok kullanılmaktadır.

Video Temelli Öğrenme materyallerinin tarihsel gelişimine Tablo 2.1’de işaret edilmektedir. İlk çalışmalar 2. Dünya Savaşı sırasında askerler, ses ve görüntülü film bantlarıyla dil öğretimine tabi tutulmuşlardır (Hovland, Lumsdaine, & Sheffield, 1949). 60’lı yılların sonuna doğru sınıflardaki aktivitelerde televizyondan faydalanılmıştır. Ayrıca öğrencilere işledikleri derslerinin video kayıtları izletilerek performanslarının

artırılması sağlanmıştır (Santagata, 2009). 80’li yıllara gelindiğinde, VHS kasetlerin sınıflardaki kullanım kolaylığı çok önemli bir gelişme olarak görülmüştür. Fakat öğrenciler pasif durumda kalarak, sadece videoları seyretmekle yetinmişlerdir. Zamanla CD’lerin 90’ların ortasında kullanılmasına başlanmasıyla birlikte bu durum değişmiş, çoklu ortam kontrolü ve değerlendirme araçları sayesinde öğrenciler daha aktif olarak derslere katılmaya başlamışlardır. 2000’li yıllara gelindiğinde okullarda internet hizmeti sağlanmış ve sınıflarda interaktif dijital videolar ve görüntülü konferanslar kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı telefon, tablet gibi yeni teknolojilerle ‘Youtube’ türünden sosyal medya platformlarından yararlanılabilmesinin sonucu olarak çevrimiçi sosyal etkileşim artmış ve dil eğitiminde video kullanımı daha da yaygın hale gelmiştir (Snelson, Rice, Wyzard, 2012; McCarthy, 2010). Ayrıca, video kullanılan derslerde, görsel zekâ gibi farklı özelliklere sahip öğrenciler üzerinde daha fazla verim alındığı gözlemlenmiştir (Calandra vd., 2006). Buna ek olarak birçok araştırmada, video derslerinin sosyal becerilere de olumlu katkısının olduğu işaret edilmektedir (Zhang vd., 2006).

Tablo 2.1: Video Temelli Öğrenme Materyallerinin Tarihsel Gelişimi

1945:	Film Şeritleri
1960’lar – 1970’ler:	Televizyon Filmleri
1980’ler:	VHS Video Kasetleri
1995:	Video CD’leri
2000’ler:	Web Konferanslar
2010’lar:	Video Oyunu / Ipad / Akıllı Telefon
Günümüzde:	Çevrimiçi Sınıflar

Aslında video temelli öğrenme çalışmaları üzerine bir yazının kaleme alınması gerekiyorsa her konunun olduğu gibi bu konunun da gerekli yerlerde kavramlara bölünerek tarif edilmesi gerekmektedir. Tablo 2.2’de de işaret edildiği gibi; kavram haritası yaklaşımıyla bu konu ‘Etki’, ‘Öğretme Metodu’, ‘Çıktılar’ ve ‘Tasarım’ başlıkları altında incelendiğinde video temelli öğrenme kavramı çok daha açık tarif edilmiş olacaktır (McDonald vd., 2004). Yapılan çalışmaları Tablo 2.2’de gösterildiği şekliyle, dört kategoride ve on üç alt kategoride tarif etmek en uygunu olacaktır (Yousef vd., 2014d).

Tablo 2.2: Video Temelli Öğrenme Kavramları

Etkililik	Öğretme Yöntemleri	Tasarım	Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme Çıktıları• Etkileşim• Memnuniyet	<ul style="list-style-type: none">• İşbirlikli Öğrenme• Mikro Öğretim• Video Özetleme• Video Değerlendirme• Hibrit Öğrenme• Öğrenci Merkezli Öğrenme	<ul style="list-style-type: none">• Bilgi Notları• Yazarlık Araçları	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin Değerlendirmesi• Öğrenenlerin Değerlendirmesi

2.4.1 Etkililik

Video Temelli Öğrenme üzerine yapılan çalışmalar akademisyenler tarafından oldukça ilgi görmektedir. Yapılan her çalışmada video temelli öğrenmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Sürecin, şu alt başlıklar altında analiz edilebilmesi mümkündür: ‘Araştırma hedefleri’, ‘konu’, ‘hedef kitle’, ‘örneklem büyüklüğü’ ve ‘sonuç’ (Yousef vd., 2014a).

2.4.1.1 Öğrenme çıktıları

Öğrenme çıktıları için, öğrenme süreci sonunda öğrencilerin elde etmeleri beklenen bilgi, beceri ve yeterliklerinin toplamı şeklinde bir tarif yapılabilir (Merkt vd., 2011). Kay ve Edward (2012) ve Balslev vd. (2005) bilişsel yaklaşım ile desteklenmiş video temelli öğrenmeyi, yazı temelli eğitimle karşılaştırmışlardır. Ortaya çıkan istatistiksel bilgilere göre öğrencilerin yeteneklerinde belirgin farklar gözlenmiştir. Ayrıca çalışma sürecinde adım adım yürütülen video dersleriyle elde edilen bilgilere göre öğrencilerin bilişsel yaklaşım yöntemlerini sevdikleri rapor edilmiştir. Buna ek olarak, Lin ve Tseng (2012) ve Hsu vd. (2013) K-12 öğrencilerinin becerilerini geliştirmek için tasarlanmış farklı VTÖ çalışmalarının etkisi üzerine iki ayrı çalışma yürütmüşler ve bulgularda VTÖ kullanan gruplarda diğer gruplara göre daha çok verim alındığını gözlemlemişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda ise VTÖ kullanan öğretmenlerin ders performanslarında paha biçilmez derecede olumlu etkiye işaret edilmiştir. Sonuçlar şunu gösteriyor ki; eğitim

materyali olarak videonun kullanılması hem öğretme metotlarını hem de öğrenme çıktılarını olumlu yönde geliştirmektedir (Calandra vd., 2006; Santagata, 2009; Kuter vd., 2012; Kersting vd, 2012).

Diğer yandan bazı araştırmalarda ise videolu yapılan öğrenme ile diğer yöntemler arasında bir fark olmadığı ileri sürülmüştür (Comeaux, 2005; Lindgren vd., 2007; Donkor, 2010). Ayrıca, Chuang ve Rosenbusch (2005) VTÖ çalışmalarının etkili olması noktasında pedagojik yönünün önemine vurgu yapmışlardır. Araştırmacılar pedagojik yaklaşım olmaksızın video kullanımının hiçbir işe yaramayacağına ve video teknolojisinin pedagoji ile yan yana götürülerek öğrencileri öğrenmeye yönlendiren yapılandırıcı bir çerçeve sunması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bir o kadar önemlisi, Giannakos vd. (2014) öğrenci ve öğretmenlere yardımcı olacak öğrenme analizlerinin uygulanabilmesinin faydalarına vurgu yapmışlardır. Öğrenme analizleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak uygun öğrenme materyallerine yönlendirmelerinde faydalı olmaktadır. Bunun için, öğrenen etkileşimlerinin diğer mevcut öğrenenlerin verileriyle analiz edilerek bir araya getirilmesi gerekmektedir. Öğrenme analizleri VTÖ’de gelecekte uygulanabilecek öğrenme aktiviteleri konusunda bizi farklı fikirlere yönlendirecek yeni araştırma yönergelerine kapı açmaktadır. Bu da; bilgi mahremiyeti, mülkiyet, iştirak ve erişim ile ilgili meselelerin bir çözüme kavuşmasının gerekliliğine işaret etmektedir (Yousef vd., 2014d).

Yapılan çalışmalar ışığında bir özet yapmak gerekirse VTÖ kullanımının, eğitim ortamlarında kimi eğitimcilerce önemli olarak nitelendirildiği kimi eğitimcilerce de kayda değer bir sonuç vermediği şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Ama yine de uygun pedagojik metotlarla birleştirilmiş VTÖ tekniklerinin öğrenme çıktılarını iyileştirme potansiyeline sahip olduğuna dair bir ittifak mevcuttur (Yousef vd., 2014a).

2.4.1.2 Etkileşim

Kaliteli etkileşim ve katılımcılar arası iletişimin, VTÖ çalışmalarının yeterliliğinde etkisi olduğu görülmektedir. DeLoache ve Korac (2003) erken yaş öğrenenlerde videoların kullanıldığı bazı vaka incelemelerini yeniden gözden geçirmişlerdir. Araştırmalar videolardaki geçen hikâyelerin, çocukların aralarındaki iletişime olumlu katkı sağladığını

göstermiştir. Hakkarainen ve Vapalahti (2011) ise forum tiyatrodaki video ile öğrenmeyi ele almıştır. Çalışma sonunda görülmüştür ki VTÖ, öğrenenler arasındaki etkileşimi arttırmakta ve öğrencilerin sosyal meselelerine çözüm getirme yeteneklerini geliştirmektedir. Bir başka çalışmada ise Shen (2014) simülasyon hemşirelik uygulamalarında VTÖ kullanımının etkilerini deney ve kontrol grubu yöntemiyle ele almıştır. Bu araştırmanın sonucu da göstermiştir ki deney grubundaki hemşireler kateterizasyon (vücutta biriken sıvıların vücut dışına boşaltılması) çalışması süreçlerinde, iletişim becerileri ve memnuniyetleri noktasında son değerlendirmelerde kontrol grubundakilere nispeten anlamlı derecede yüksek puanlar almışlardır.

Buna karşın Muhirwa (2009) Afrika'daki teknoloji destekli eğitim ortamlarında VTÖ çalışmalarını mercek altına almış ve VTÖ'nün öğrenenlerin aralarındaki etkileşim üzerinde söylenenden daha az rolü olduğunu ifade etmiştir. Buna sebep olarak da Afrika'daki zayıf internet bağlantılarını, bilgisayara erişim sıkıntısını ve eğitilmiş öğretmen sayısının azlığını ileri sürmüştür. Kıtanın yalnız yüzde 25'inin elektrik kullanabiliyor olması sebebiyle, zayıf teknolojik altyapı Afrika'daki öğrencilerin VTÖ çalışmalarında aktif olabilmelerini engellemektedir. (Yousef vd., 2014b).

Sonuç olarak, öğrenenler arasında etkileşim seviyesi ile öğrenme çıktılarının kalite seviyesinin, birbiriyle doğru orantılı seyir gösterdiğini söylemekte yarar vardır. İletişim kalitesi ile ilgili faktörler öğrenme çıktılarında gelişme kaydetmek isteyen eğitimciler için oldukça önemlidir. İletişimin arttığı bir ortamda öğrencilerin kendine olan güvenleri daha fazla olacaktır. Bu de eğitimin kalitesi için aranan bir durumdur.

2.4.1.3 Memnuniyet

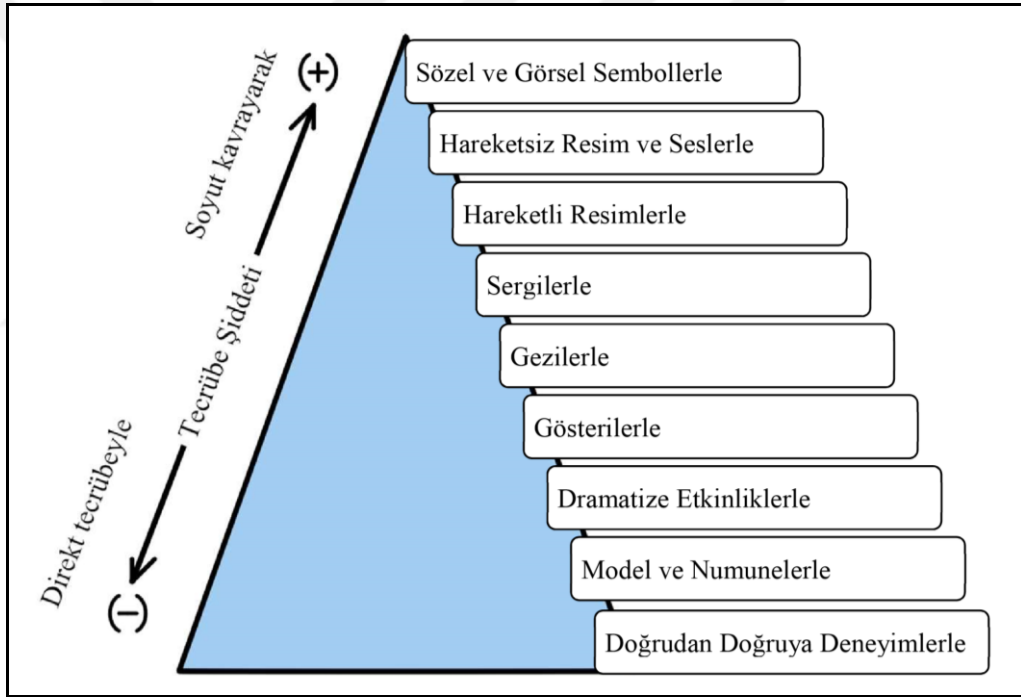
Öğrenme memnuniyeti VTÖ ortamlarının etkisini değerlendirmede önemli bir işaret olarak görülmektedir. Zhang vd. (2006) yüz otuz sekiz öğrencinin katıldığı etkileşimli bir VTÖ çalışmasıyla öğrenenlerin memnuniyet seviyelerini incelemiştir. Çalışmanın sonunda interaktif eğitsel videolar sunan eğitim ortamlarından faydalanan öğrenciler, kontrol grubundaki video kullanmayanlara göre daha yüksek seviyede memnuniyet sergilemişlerdir.

Ayrıca, görülmüştür ki video temelli öğrenmeyle öğrencilerin duygularına hitap edilmekte ve öğrenenlerin konuya olan dikkatlerini daha da arttırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse olan motivasyonlarına da olumlu etki etmektedir (Montazemi, 2006; Nikopoulou-Smyrni ve Nikopoulos, 2010; Verleur vd., 2011).

2.4.2 Öğretme Yöntemleri

Dale'in (1969) Şekil 2.1'de gösterilen yaşantı konisi öğrenme sürecinde bilginin nasıl anlaşıldığını, işlendiğini, aktarıldığını ve nasıl bilgi olarak kalabildiğini göstermektedir.

Şekil 2.1: Dale (1969) Yaşantı Konisi



Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. NY: Dryden Press.

Dale'in yaşantı konisinde metotlar en etkiliden daha az etkiliye doğru aşağıdan yukarıya doğru yazılmıştır. Yukarıdaki aktivitelerde öğrenenler daha pasif durumdayken; aktiviteler, aşağıya doğru indikçe daha aktif hale gelmektedir. Aktiviteler yukarıdan aşağıya, soyuttan somuta olacak şekilde sıralanmıştır. Yine yukarıda bulunan kavramlar öğrenene göre daha soyut iken aşağıya doğru indikçe kavramlar somutluk kazanmaktadır.

İnteraktif video dersleri için yapılacak çalışmalar Dale'in yaşantı konisi aktiviteleri üzerinden değerlendirilirken, farklı eğitim yaklaşımlarıyla da desteklenerek geliştirilmesi gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme kavramı, 'video temelli öğrenme' söz konusu olduğunda diğer yaklaşımlara göre biraz daha öne çıkmaktadır.

Bu çalışmada diğer öğrenme metotları ise şu başlıklar altında açıklanmaktadır: 'İşbirlikli Öğrenme', 'Mikro Öğretim', 'Video Özetleme', 'Video Değerlendirme', 'Hibrit Öğrenme' ve 'Öğrenci Merkezli Öğrenme'.

2.4.2.1 İşbirlikli öğrenme

Direktiflerden daha çok geliştirme, araştırma ve alternatifleri bulma üzerine odaklanmış video temelli işbirlikli öğrenmede öğrenciler öğrenme sürecindeki sorumluluklarını paylaşabilirler (Zahn vd., 2005; Zhang vd., 2006; Goulah, 2007). Yapılan birçok çalışma öğrencilerin problem çözme yeteneklerini işbirliği içinde geliştirdikleri işbirlikli video temelli öğrenmenin etkili ve kullanışlı olduğunu tasdik etmektedir (Greenberg, ve Zanetis, 2012). Takım halinde işbirlikli çalışan öğrenciler için bu çalışmaların ortak hedefler, idealler, yetenekler, aktiviteler ve birbirine destek olmak gibi olumlu yanları olduğuna vurgu yapılmaktadır (Petko vd., 2003; Wiecha vd., 2003; Hung vd., 2004; Choi ve Johnson, 2005).

2.4.2.2 Mikro öğretim

Mikro Öğretim metodu küçük ölçekli ve kısa zamanlı (Beş ya da on dakikalık ve dört ile dokuz öğrencisi olan sınıflarda öğretim metodu olarak kullanılmıştır. Bu metot eğitimcilere öğrencilerinin öğrenme performanslarıyla ilgili hızlı ve kolay geribildirim almalarına olanak vermektedir (van Zee ve Roberts, 2006). Finlay vd. (2008) video dersli mikro öğrenmede öğrencilerden olumlu tküçükepkiler gelmekte olduğunu söylemiştir. Ekleme gerekir ki on dakika süren videoların mikro öğrenme yapılan derslerde öğrenciler tarafından çok uzun bulunduğu ve daha kısa süreli hazırlanmış video derslerin (4-5 dakika) daha esnek olduğu çalışmada ifade edilmiştir.

2.4.2.3 Video özetleme

Video özetleme tekniği yoluyla ders içeriği hakkında önemli bilgiler elde edilirken kısa ama bilgilendirici özetler ortaya çıkarılır (Fu vd., 2008; Chang vd., 2011a). Chang vd. (2011b) anahtar kelime-temelli video özetlemeli bir öğrenme platformu tasarlamışlardır. Bu platform, kelimelerden oluşan etiket bulutu; yani video üzerinde bulunan ve istendiğinde video ile ilgili bilgi sunan cümleler sunarak öğrencilerin videolardaki bilgileri organize edebilmelerini, videoları takip edebilmelerini ve öğrenme sürelerini azaltabilmelerini sağlamıştır.

2.4.2.4 Video değerlendirme

Video değerlendirme, gerçek hayat aktivitelerini simüle eden ve günlük birkaç ihtiyaca cevaplar sunan kısa hazırlanmış sesli hareketli görüntüler olarak nitelendirilebilir. Video değerlendirmede öğrencilere hangi durumda hangi cevapları verecekleri sorulur ve sonrasında öğretmenler tarafından her bir öğrencinin verdiği cevap tartışılıp, değerlendirilir (Donkor, 2011; Qiao ve Beling, 2011).

2.4.2.5 Hibrit öğrenme

Teknoloji destekli öğrenmede hibrit öğrenme, bir başka önemli model olarak ortaya çıkmaktadır. Hibrit öğrenme, çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenmeyi bir araya getiren bir modeldir (Karlsen, 2005; Chenail, 2011). Pang (2010) bir beden eğitimi dersinde video temelli öğrenme materyalleri kullanan hibrit öğrenme yaklaşımını takip eden bir çalışma yürütmüştür. Bu derste hoca, öğrencilerin yaptığı hareketlerini kendilerine video ile gösterebilmiş, yanlış hareketlerine işaret edebilmiş ve öğrencilere geribildirim sunabilmiştir. Bu yolla öğrenciler değerlendirmeler yapıp, hatalarını bulabilmişlerdir. Bu deney, öğrencilerin yüzde 80.9'unun video görüntüleriyle fiziksel yeteneklerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Shih (2010) ve Kırkgöz'ün (2011) bir İngilizce konuşma dersinde video ders destekli bir hibrit öğrenme yaklaşımını incelemeye almışlardır. Bu çalışma sonunda, öğrencilerin

sözel iletişim becerilerinde gözle görülür gelişme kaydedildiği ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sisteminden memnun kaldıkları ortaya çıkmıştır.

2.4.2.6 Öğrenci merkezli öğrenme

Çoğu VTÖ çalışmaları öğretmen merkezli yaklaşım takip edilerek yürütülmektedir. Yapılan çalışmaların yalnız yüzde 15'i öğrenci merkezli olarak gerçekleşmiştir (Gainsburg, 2009; Smyth, 2011). Bu çalışmalar öğretmenlerin içerik tedarikçisi olduğu fikriyle hareket etmeyip; daha çok öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif katılımcılar olması için onlara özgür alanlar sunulmasına, karşılıklı etkileşim yoluyla bilgiyi toplayıp bir araya getirebilmelerine ve düşündüklerini yansıtarak eleştirel muhakeme yoluyla kendi kararlarını verebilmek için birbirlerine destek olmalarına odaklanmaktadır. Araştırma verilerinden çıkan sonuçlar çoğunlukla çevrimiçi öğrenme ortamı potansiyeline işaret etmektedir (Yousef vd., 2014d). Ülkemizde 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmiş olan bir değişimle, öğrenci merkezli eğitim modeli uygulamaları önem kazanmıştır.

2.4.3 Tasarım

Teknoloji Destekli Öğrenmedeki (TDÖ) birçok araştırmacı VTÖ'de nasıl daha etkili ortamlar oluşturulabileceği üzerine yoğunlaşmaktadır. Doküman üstü bilgi notları ve çoklu ortam hazırlayan yazılım kullanımı, araştırma odağı olan VTÖ çalışmaları içinde en çok kullanılan tasarım araçlarındandır (Yousef vd., 2014d).

2.4.3.1 Bilgi notları

Bir dokümana, resme ya da bir video üzerine eklenen bilgi notlarına, yorumlara, açıklamalara ve sunu çizimlerine bilgi notları adı verilir (Rich ve Hannafin, 2009). Bilgi notları, VTÖ'de içeriği bozmadan arama yapmaya, önemli yerleri vurgulamaya, tahlil etmeye ve yeniden düzenlemeye yardımcı olan; videoya ilaveten eklenmiş notlara verilen bir addir. (Khurana ve Chandak, 2013). Ayrıca video bilgi notları bize indekslemelerde,

münazaralarda, hataların tespitinde ve içeriğin kararlaştırılması konularında da kolaylıklar sağlamaktadır (Schroeter vd., 2003; Wang vd., 2007).

RMIT Üniversitesi'nde Colasante (2011) üçüncü sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki öğrenme ve değerlendirme aktivitelerine entegre edilen video bilgi notu aracı (MAT) üzerine araştırma yapmıştır. Bu araç yardımıyla öğrenciler videoların bazı bölümlerini seçip üzerlerine notlar yazabilmekteydiler. Notlar daha sonrasında tartışmak, geribildirim almak, hataları tespit etmek ve öğrenme öğretme aktivitelerini değerlendirmek üzere öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılıyordu. Sonuçlar, MAT uygulamasının eğitimciler için etkili bir geribildirim aracı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, hocalardan gelen işbirlikli bilginin kalitesi meselesi de unutulmamıştır. Ayrıca uygulama; VTÖ'de geribildirim, video içeriğiyle ilgili tartışmalar ve hata tespiti yapabilmeye olanak tanınması, içgözlemle kendini değerlendirmeye fırsat verecek yapı iskelesi oluşturması gibi birçok sebeple tavsiye edilmektedir (Colasante, 2011; Yousef vd., 2014b).

2.4.3.2 Yazarlık araçları

Birçok çalışmada çok farklı özellikleri olan yazarlık araçları geliştirilmiştir. Bu yazarlık araçlarının asıl fonksiyonu VTÖ ortamlarında etkileşime katkıda bulunmak ve bu yolla öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmektir (Chunwijitra vd., 2012). Yazarlık araçları, herhangi bir programlama dilini bilmeye gerek duymadan kullanıcıların çoklu ortam uygulamaları hazırlayabilecekleri hazır yazılımlara verilen addır. VTÖ ortamlarında kullanılan araçlardan bazıları şunlardır:

- a. Senkronize ders notları: Bu aracın amacı video kırpma zamanlayıcısı yoluyla video akışını ve sunu slaytlarını senkronize etmektir (Chunwijitra vd., 2012).
- b. İçerik Özetleme Aracı: Bu araç ile ders videolarından özet bilgi çıkarılıp öğrencilere otomatik olarak sunulabilir (Wouters vd., 2007; Yang vd., 2009).

- c. Dijital video kütüphanesi: Bu araç bir video dersinde istenen bir bilgiyi bulmaya yarayan içerik temelli aramayı etkinleştirmek için endekslemeden yararlanır. (Milrad vd., 2005).
- d. Tartışma forumu: VTÖ ortamlarında öğrencilerin öğrenme konusu hakkındaki ortak ilgilerini ya da hedeflerini tartışıp paylaşabilmeleri için oluşturulmuş alana verilen addır (So vd., 2009; Huang vd., 2013).

2.4.4 Değerlendirme

Bilimadamları ve eğitimciler, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki eksiklerini bulmalarında faydalı olan VTÖ kullanımına hep önem vermişlerdir (Kong vd., 2009; Tripp ve Rich, 2012; Borko vd., 2014). Video görüntülerini, kişilerin kendisini aynada görmesi gibi bir duruma benzetirsek, bize en gerçekçi geribildirimini sunduğunu söylemek uygun olacaktır. Değerlendirme konusu öğretene değerlendirme ve öğrenene değerlendirme olarak iki başlık altında aşağıda sunulmaktadır.

2.4.4.1 Öğretene değerlendirme

Sınıfta işlenen derslerin videoya çekilmesi öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır (van Es ve Sherin, 2006). Öğretmenler yaptıkları dersleri videoya kaydedip yaptıklarını gözlemleyebilmekte, performansları üzerine düşünüp kendi ve meslektaşlarının değerlendirmelerine göre öğretme aktivitelerini gözden geçirebilmektedirler (Wu ve Kao, 2008; Calandra vd., 2009).

Süreç, öz değerlendirme ve işbirlikli değerlendirme yoluyla gerçekleştirilmektedir. VTÖ'deki değerlendirmeler üzerine yapılan çalışmaların yüzde 85'i öğretmenlerin kendilerini meslektaşlarıyla değerlendirmeyi tercih ettiklerini göstermiştir (Van Es ve Sherin, 2006; Wu ve Kao, 2008; Sherin ve Van Es, 2009). Benzer şekilde Calandra vd. (2008, 2009) öğretmen değerlendirmelerinin, öğretmen gruplarının birbirlerine yorumlar ve geribildirimler yaptığı işbirlikli bir süreç olması gerektiğini vurgulamıştır. Günlük, haftalık ve yarıyıl değerlendirmeleri gibi pek çok değerlendirme türü kullanılmaktadır

(Santagata ve Angelici, 2010; Santagata ve Guarino, 2011). Çalışmaların yalnız yüzde 15'i, öğretmenlerin münferit olarak değerlendirme yaptıkları kendini değerlendirme süreci üzerine odaklanmıştır. Öğretmenler video kayıtlı ders analizi yöntemini kullanmışlar ve kendileriyle ilgili yazılı değerlendirmeler yapmışlardır (Halter, 2006). Aynı şekilde, Gainsburg (2009) öğretmen değerlendirmelerini oluşturup, yapılandırıp, değiştirebilen bir video bilgi notu yazılımı uygulamıştır.

2.4.4.2 Öğrenen değerlendirmesi

Görüntülü kayda alınmış sınıf aktiviteleri, öğrenme faaliyeti hakkında fikir vermesi, öğrenme sürecindeki performansın değerlendirmesi ve öğrencilerin ilerleme kaydetmeleriyle ilgili daha net bilgiyi sunması noktasında çok önemlidir. Ayrıca, video kayıtları öğrencilerin sınav öncesi hazırlanmalarına da faydalı kaynaklar olarak görülmektedir (Kong vd., 2009; Odhabi ve McCaleb, 2011). Sınıf içinde işlenmekte olan bir dersin sesli ve görüntülü kayıt altına alınıyor olması; öğrencilerin üzerinde baskı oluşturacağı ve kontrol altında tutuldukları hissini oluşturacağı düşüncesi akıllara gelebilir. Yalnız, eğitim ve öğretim sürecinin öğrencilerin kendileri tarafından analiz edilebilmesine ve muhtemel yanlışların telaffüsü yoluna gidilebilmesine fırsat vermesi noktasında bu tür kayıtların öğrenciler için oldukça faydalı olabileceğini de eklemek gerekmektedir. Bu konuda yapılmış daha önceki çalışmalardan örnek vermek gerekirse; Dalgarno vd. (2014) öğrencilerin kendilerini değerlendirip akademik ve pratik bilgileri arasında bağlantı kurmalarına yardım eden üç ana yöntemi araştırmaya almıştır. Bahsi geçen yöntemler şu şekilde adlandırılmaktadır: 'İş Dünyasıyla Entegre Öğretim Programları' (*WIL [Work integrated learning]*), 'Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Tasarımları' ve 'Simulasyon'. Araştırmacılar, öğrenenlerin kendilerini değerlendirebildikleri zengin iletişim araçları teknolojilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca; teknolojinin gelişimine paralel olarak, bu tür çalışmaların sayılarının artacağını söylemek, birçok eğitim kurumu tarafından geliştirilen çevrimiçi eğitim programlarının hızla yayılmaya başladığı bir dönemde iyimser bir tahmin olarak değerlendirilmeyecektir.

3. VERİ VE YÖNTEM

Çalışmanın üçüncü ana başlığı olan veri ve yöntem; araştırma modeli, çalışma grupları, materyal ve yöntem alt başlıklarıyla ayrıntılı sunulmuştur.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Video temelli öğretim ile günümüz lise dengi okullardaki öğretim yaklaşımının kullanıldığı İngilizce derslerinin, öğrencilerin başarısına ilişkin etkilerinin öntest-sontest kontrol gruplu desen yardımı ile karşılaştırıldığı bu tez araştırmasında; amaçlı örnekleme yöntemi takip edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin tespiti için öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmasının sebebi olarak da; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlaması, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olması söylenebilir (Büyüköztürk 2001, s. 27).

Amaçlı örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan ya da belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışmak istenildiğinde tercih edilir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır (Büyüköztürk vd. 2016, s. 90).

3.2 ÇALIŞMA GRUPLARI

Bu araştırma, Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi onuncu sınıflarında okuyan 60 öğrenci üzerinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde uygulanmıştır. Tezde, öntest - sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada, 10-A sınıfı

deney; 10-B sınıfı ise kontrol grubu olarak düşünülmüştür. 30'ar kişiden oluşan her iki grupta da öğrenciler hem öntest hem de sontest sınavına tabi tutulmuşlardır. Süreç, hem deney he de kontrol grubunda araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çalışmaya katılmış olan öğrencilerin sınıflara göre sayı ve cinsiyet dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Grupların Sayı ve Cinsiyet Dağılımı

Gruplar	Erkek		Kız		Toplam
	(f)	(%)	(f)	(%)	
Deney (10-A)	27	90	3	10	30
Kontrol (10-B)	27	90	3	10	30

3.3 MATERYAL

Materyaller ile ilgili başlık aşağıda; ders içerikleri, ders planları, ötest – sontest soruları, değerlendirme ve kullanılan araç-gereçler alt başlıkları altında sunulmaktadır.

3.3.1 Kontrol ve Deney Grubu Ders İçerikleri

Her iki grup derslerinde de, hedeflenen 'Past Tense' cümle yapılarını işleyen üniteler seçilmiştir. Deney grubunun video dersi için üç adet video ders uygulanırken, kontrol grubu için ise ders kitabının üçüncü ünitesi işlenmiştir. Grupların derslerinde yalnız 'Past Tense' konusu ele alınmaktadır.

Kontrol grubunda işlenen Milli Eğitim Bakanlığı onaylı ders kitapları derslerde herhangi bir değişiklik yapılmadan her yıl uygulandığı şekliyle uygulanmıştır. Yıllık plana göre işlenen üçüncü ünitenin aktiviteleri, ekler bölümünde bulunan EK 1'de sunulan ders kitabının ilgili sayfasında ayrıntılı gösterilmektedir. Her ünitenin işlenişi yaklaşık üç ile dört haftalık süreyle sınırlıdır. Dersler haftada iki gün ve toplamda dört ders saattinden oluşmaktadır. Araştırmada kontrol grubunda kullanılan ders kitabının 'Detective Stories' adlı ünitesinde geçmiş zaman dil yapısının soru, cevap ve olumsuz cümle halleri; her aktivitenin kendi yönergesine göre yapılan aktiviteler yoluyla sunulmaktadır. Daha sonra

ders kitabı ile birlikte verilmiş olan aktivite kitabının işlenmesiyle de öğrenilen yapıların pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Dersler, EK-5 EK-6 ve EK-7’de sunulan haftalık plana uygun şekilde kontrol grubu sınıfında işlenmiştir.

Deney grubu için ise TRT Okul tarafından hazırlanan bir video eğitim programı uygulanmıştır. Programın tümü TRT okul kanalında izletilmek üzere, iki ayrı dönem olarak tasarlanmış ve her dönem 12 bölümden oluşmaktadır. Bu tez çalışması sürecinde TV programının; birinci dönem onuncu, on birinci ve on ikinci bölümler kullanılmıştır. Yerli yapım olan programın hikâye ve karakterleri Andrew Gitzy’nin *Touchstone Video* programından uyarlanmıştır. Programın bölümlerindeki öğretilmesi hedeflenen dil yapıları ile kontrol grubunda işlenen ders kitabının hedef dil yapıları aynıdır. ‘*Past Tense*’ zaman yapısının öğretildiği video derslerinin her biri yirmi dakikadır. Her hafta için, bir videonun sınıf içinde işlendiği programın uygulanması toplam üç hafta sürmüştür. Program, EK-8 EK-9 ve EK-10’da detaylandırıldığı şekliyle video temelli öğretim yöntemlerine uygun bir şekilde ve Seçmeli Yöntem uygulamaları dikkate alınarak deney grubu üzerinde uygulanmıştır. Yani, kontrol grubunda işlenen derslerde ders kitabının öğretim yöntemleri kullanılırken; deney grubundaki video derslerinde ise Seçmeli Yöntem uygulanmıştır. Bu yöntem video temelli öğretim yöntemi araştırmalarında, her yöntemden faydalanılmasına fırsat verdiği için, uygun görülmüştür.

Deney grubunda uygulanan ‘My American Cousin’ video dersleri, TRT Okul Youtube sayfası (<https://www.youtube.com/user/TRTOkul>) ve bölümlerin linkleri olmak üzere ekler başlığı altında EK-11’de sunulmuştur. Senaryosu Lorena Roberts, Rob Maidment, Stella Maidment’e ait olan ‘*My American Cousin*’, TRT Okul tarafından hazırlanmış Türk ve yabancı oyuncuların rol aldığı bir dil öğretim programıdır. Programın senaryosuna göre; Brad adında Amerikalı bir genç, Türkiye’de yaşayan kuzeni Deniz’in yanına yerleşmiştir ve üniversitede arkeoloji eğitimi almaktadır. Brad, kısa zamanda kuzeninin komşularıyla tanışır ve onlarla arkadaş olur. Deniz ve Brad’in, arkadaşları ile yaşadığı olayları konu alan *My American Cousin*’da geçen dil kullanımları ve dilbilgisi yapıları, programın sunucuları Paul Zarraga ve Ally Kensington tarafından yönetilen aktiviteler yoluyla tekrarlanmaktadır.

Deney grubundaki dersler kontrol grubundan farklı olarak akıllı tahta yardımıyla işlenmiştir. Yalnız, akıllı tahtanın kullanımı sadece ders videolarının izlenmesi ile sınırlı tutulmuştur. Akıllı tahta ile deney grubunda farklı herhangi bir aktivite uygulama yoluna gidilmemiştir.

Derslerin sonunda – kontrol grubundaki işlenen derslerde olduğu gibi - işlenen her dersin sonunda sınıf defterinde bulunan ilgili bölüm, kazanımlar başlığı altında ders öğretmeni tarafından deney grubu için de kayda geçirilip paraflanmaktadır.

3.3.2 Ders Planları

Çalışmanın yapıldığı Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde de tüm devlet liselerinde geçerli olduğu gibi; sunulacak derslerin ünite planları, işlenecek olan ders kitaplarında mevcut olması durumunda eğitimcilerin yıllık plan dışında herhangi bir yazılı plan (günlük plan, haftalık plan) hazırlama zorunluluğu bulunmamaktadır. Yalnız; aday öğretmenlerin denetlenmesi gibi gerekli durumlarda kullanılacak standart bir ders planı formatı, bakanlığın resmi sitesinde öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Çalışma sürecinde bu plan formatından yararlanılmıştır.

Her iki grubun işleyeceği dersler devlet okullarında bakanlık tarafından kabul gören formata göre planlanıp uygulanmıştır. Planlar 40'ar dakikalık dört dersten oluşacak şekilde hazırlanmış ve hafta içi iki ayrı günde ve 2'şer ders saati olacak şekilde düzenlenmiştir. Kontrol grubunun ders planları mevcut yıllık planlardaki ders kitabının ünitelerine göre hazırlanmışken, deney grubunun ders planları ise kontrol grubuna sunulan dil yapısının (Geçmiş Zaman) paralelinde seçilmiş olan TRT Okul yapımı 'My American Cousin' adlı programın bölümlerine göre hazırlanmıştır. VTÖ temelleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının dersleri aynı zamanda başlayıp aynı sürede (üç hafta) tamamlanacak şekilde planlanmıştır.

Kontrol grubunun günlük ders planları, Ekler bölümünde EK 5’te yedinci hafta, EK 6’da sekizinci hafta ve EK 7’de ise dokuzuncu hafta olacak şekilde sıralananırken; deney grubunun günlük ders planları ise, EK 8’de yedinci hafta, EK 9’da sekizinci hafta ve EK 10’da ise dokuzuncu hafta şeklinde düzenlenmiştir.

3.3.3 Öntest ve Sontest Soruları

Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bünyesinde hazırlanan ortak sınavlar eğitim-öğretim yılı başında belirlenmiş olan sınav komisyonları tarafından hazırlanmaktadır. Araştırmada uygulanacak olan başarı testinin ortak sınavların bir benzeri gibi olmasına özen gösterilmiştir. Konu uzmanı araştırmacı tarafından hazırlanmış olan otuz soruluk test; geçmiş zaman (*Past Tense*) soru, cevap ve olumsuz cümle yapılarının bilgisini ve bazı kullanımları ölçecek şekilde tasarlanmıştır. Pilot uygulama ve analizlerin ardından 20 soruya inen öntest ve sontest aşağıda ayrıntılı belirtilen aşamalardan geçerek hazır hale getirilmiştir.

Yirmi sorudan oluşan öntest ve sontest (EK 3, EK 4), görünüş olarak birbirinden farklı olacak şekilde ve soru sıraları değiştirilerek tasarlanmıştır. Bu yolla; daha önce öğrenciler tarafından görülmüş olan öntest sorularının, sontestin uygulanması aşamasında hatırlanmasının önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

3.3.3.1 Maddelerin yazılması

Testin kapsam geçerliliği için mantıksak yollardan biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmandan beklenen, hazırlanan testin taslak formunda yer alan maddelerin uygunluğunu, ölçmek istenilen davranışlar bakımından değerlendirilmesidir (Büyüköztürk vd. 2016, ss. 117-118). Ölçülecek İngilizce dil yapıları göz önünde bulundurularak madde sayıları belirlenmiştir. Belirlenen maddelerle otuz soruluk deneme formu hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli ve dört seçenekli olarak hazırlanan soruların kazanımlar ile uyumunu test etmek için iki ayrı İngilizce öğretmenine danışılmıştır. Ölçülmesi hedeflenen kazanımları test etmek için ise bir ölçme-değerlendirme uzmanının

görüşüne başvurulmuştur. Pilot testin uygulanması sonucunda Tablo 3.2’de sunulan verilere ulaşılmıştır.

3.3.3.2 Pilot test uygulaması

Hazırlanan otuz maddeden oluşan test 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 10’uncu sınıflarında devam eden 94 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Deneme testinin öğrenciler tarafından dikkate alınması ve doğru verilerin elde edilebilmesi için testin dönem içinde not olarak değerlendirileceği uygulama öncesinde duyurulmuştur. Maddelerin hazırlanması başlığında geçen aşamalardan sonra kontrol ve deney grubu için uygulanacak olan test, mevcut tez çalışması için yeterli düzeyde veri alınabilecek hale getirilmiştir. Baykul (1999) öğrencilerin sınavlara yeterli derecede güdülenmediği durumlarda sorulara rastgele cevap verme ihtimallerinin arttığını ve sınavın güvenilirliğini düşürdüklerini; bu nedenle de, öğrencilerin derslerin işlenişi sırasında sınavlara güdülenmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

3.3.3.3 Testin geçerlik ve güvenilirliği

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi; uygulanan testte 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, numaralı maddelerin değeri $r < 0.20$ olarak ölçüldüğü için testten çıkarılmıştır. Ayrıca; çıkarılması durumunda, Cronbach Alpha değerini en fazla yükseltecek olan birinci ve otuzuncu maddeler testten kaldırılmıştır (EK 12).

Tablo 3.2: Pilot Testin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
1	0.58	0.21	16	0.54	0.14
2	0.56	0.38	17	0.57	0.23
3	0.59	0.37	18	0.52	0.02
4	0.52	0.46	19	0.60	-0.06
5	0.65	0.40	20	0.56	0.19
6	0.50	0.50	21	0.56	-0.01
7	0.61	0.36	22	0.66	-0.16
8	0.57	0.42	23	0.66	-0.00
9	0.61	0.41	24	0.61	0.24
10	0.63	0.58	25	0.64	-0.14
11	0.63	0.31	26	0.60	0.28
12	0.58	0.53	27	0.46	0.45
13	0.63	0.38	28	0.58	0.30
14	0.49	0.44	29	0.42	0.41
15	0.62	0.44	30	0.60	0.23

Bu yolla testin soru sayısı yirmi adet olacak şekilde belirlenmiştir. On madde testten çıkarılmadan, otuz madde üzerinden yapılan işlemde alpha katsayısı 0.761 bulunmuşken; yirmi sorudan oluşan testin son halinin güvenilirliği $\alpha=0.832$ olarak bulunmuştur. Bu durumda 20 soruluk çoktan seçmeli testin güvenilir olduğu; yani, araştırmada güvenilir veri toplama aracı olarak kullanılabilceği söylenebilir. Nihai testin madde güçlüğü (P) ve madde ayırt ediciliği (r) indeksleri Tablo 3.3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.3: Nihai Testin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Madde Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
02	0.56	0.35	12	0.58	0.58
03	0.59	0.39	13	0.63	0.39
04	0.52	0.49	14	0.49	0.46
05	0.65	0.42	15	0.62	0.45
06	0.50	0.49	17	0.57	0.22
07	0.61	0.34	24	0.61	0.27
08	0.57	0.51	26	0.60	0.24
09	0.61	0.44	27	0.46	0.45
10	0.63	0.56	28	0.58	0.31
11	0.63	0.36	29	0.42	0.42

Kullanılmaya hazır hale gelen İngilizce başarı testinin pilot uygulama analizi sonucunda ortalama madde güçlüğü 0,57 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, testin orta güçlükte ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.4 Kullanılan Araç ve Gereçler

Kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim-öğretim yılı başında öğrencilere dağıtılmış olan ‘English Course’ ders ve aktivite kitabı kullanılmıştır. Araştırma için, on ünitelerden oluşan kitabın ‘Detective Stories’ adlı üçüncü ünitesi seçilmiştir. Okuma ve yazma aktiviteleri için beyaz tahta, kitap, defter-kalem kullanılırken, dinleme aktiviteleri için mobil cihazlardan (cep telefonu vb.) yararlanılmıştır. Ders kitabının işlenmesi sırasında herhangi bir video aktivitesi olmaması nedeniyle akıllı tahtadan faydalanılmamıştır.

Deney grubunda ise video dersleri için akıllı tahta kullanılmıştır. Akıllı tahta yardımıyla TRT Okul tarafından hazırlanmış olan ‘My American Cousin’ adlı video derslerinin on, on bir ve on ikinci üniteleri işlenmek üzere seçilmiş ve uygulanmıştır. Ekler bölümünde EK- 11 başlığı altında ayrıntılandırılmış olan video derslerinde öğrenciler; ders defteri,

siyah ve renkli kalem gibi araçlardan faydalanmışlardır. Deney grubu derslerinde faydalanılmış olan akıllı tahta, ders içeriğinde bulunan üç adet video dosyalarının gösterimi ile sınırlı tutulmuş, farklı bir aktivite için kullanılmamıştır. Ders sunumu sürecinde gerekli açıklamalar için kontrol grubundan farksız olan, tahta ve tahta kalemi gibi, araçlardan yararlanılmıştır.

3.4 UYGULAMA

Araştırma kapsamında kontrol ve deney grupları ile üç hafta boyunca yıllık plana uygun aktiviteler içeren ders işlenmesini takiben deney grubundaki gönüllü beş öğrenci ile işlenen dersler hakkında düşüncelerini öğrenme amaçlı görüşme yapılmıştır. Öntest–sontest kontrol gruplu desen kullanılan tez çalışmasının yöntemi; kontrol-deney grubunda derslerin işlenişi, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıkları altında sunulmaktadır.

3.4.1 Kontrol ve Deney Grubunda Derslerin İşlenişi

Araştırmada hem kontrol grubu ile hem de deney grubu ile üç hafta boyunca ders işlenmiştir. Kontrol grubu ile pazartesi ve cuma günleri öğleden sonra; deney grubuyla ise çarşamba ve cuma günleri öğleden sonra ders işlenmiştir.

Kontrol grubu ile işlenen derste temel kaynak, yıllık plana göre işlenen ders kitabıdır. On ünitelerden oluşan kitabın ‘Detective Stories’ adlı üçüncü ünitesindeki okuma ve yazma aktiviteleri için beyaz tahta, kitap, defter-kalem kullanılırken; dinleme aktiviteleri için mobil cihazlar (Cep telefonu vb.) seçilmiştir. Araştırmacı, ünitenin her aktivitesinin başındaki yönergelere bağlı kalmak üzere dersleri işlemiştir. Dersler daha önce hazırlanmış olan ve derslerdeki tüm aktivitelerin sırasını ve zamanını içeren haftalık planlara göre uygulanmıştır (EK 5, EK 6, EK 7). Derslerin işlenişi sırasında uygulanan aktiviteler ders planlarının bulunduğu ekler bölümünde ayrıntılı yer almaktadır (EK 5-10).

Deney grubunda ise ‘My American Cousin’ adlı TRT Okul bünyesinde hazırlanmış olan İngilizce eğitim programı işlenmiştir. Derslerde Fatih projesi kapsamında kullanılmakta olan akıllı tahtadan faydalanılmıştır. Akıllı tahta kullanımı, ders videolarının gösterimi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmada video temelli dersler, daha önce hazırlanmış olan ve derslerdeki tüm aktivitelerinin düzenlenmiş olduğu haftalık ders planlarına (EK 8, EK 9, EK 10) göre yönlendirilmiştir. Derlerin işlenişi sırasında Seçmeli Yöntem uygulamalarından faydalanılmıştır.

Derslerde video özetleme tekniği kullanılarak ders içeriği hakkında kısa ama bilgilendirici özetler oluşturulabilir (Fu vd., 2008; Chang vd., 2011a). Bu yüzden, öğrencilerden on, on bir ve on ikinci ünitelerde geçen olayları her derste özetlemeleri istenmiştir. Bu yolla, öğrencilerin video içinde kaybolmamaları ve hedeflenen dil yapısının kullanımına daha iyi odaklanılması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sunulan yapıları kullanabilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla video değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde öğrencilere hangi durumda hangi cümle yapısını kullanabilecekleri sorulmakta ve öğretmen her bir öğrencinin verdiği cevabı sınıfta tartışmaktadır (Donkor, 2011; Qiao ve Beling, 2011). Öğrencilerin video derslerdeki durumları kendi hayatlarındaki yaşantılarına benzetmesi sağlanarak, gerçek hayata dayanan ve kalıcı olan dil kullanımlarının ortaya çıkması hedeflenmektedir.

Unutulmaması gerekir ki, öğrencilerin sınavlara yeterli derecede güdülenmediği durumlarda sorulara rastgele cevap verme ihtimalleri artmakta ve sınavın güvenilirliği düşmektedir. Bu nedenle, öğrenciler derslerin işlenmesi sürecinde sınava güdülenmelidir (Baykul 1999, s. 495). Bu amaçla deney ve kontrol grubuna alacak oldukları öntest'in ve sonraki sontest'in quiz adı altında notları etkileyecek değerlendirmeler olacağı duyurulmuştur.

3.4.2 Verilerin Toplanması

Öntest-sontest sorularının hazırlanışını ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesini içeren veri toplama süreci iki alt başlık altında açıklanmaktadır.

3.4.2.1 Öntest ve sontest sorularının uygulanması

Öntestler, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardımcı olmaktadır (Karasar 2006, s. 97). Bu doğrultuda öntest ve sontest için her iki grubun derslerde işlemiş olduğu dil yapısını ölçen yirmi soruluk bir test uygulanmıştır. Test hazırlanırken; sorularda kullanılan kelimelerin, kontrol ve deney grupları derslerinde öğretilen kelimeler olması gibi yaklaşım takip edilmemiştir. Bunun sebebi; Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde her yıl en az dört kere uygulanmakta olan ortak sınavlardaki soruların, İngilizce ders kitaplarından alınan ya da kitabın aktivitelerinden esinlenerek hazırlanmış sorulardan oluşmaması ve bu nedenle de hazırlanan soruların çoğunlukla kitaplarda geçen kelimeleri içermemiş olmasıdır. Öntest ve sontest soruları, okulda uygulanmakta olan ortak sınavlara benzer formatta ve özellikle araştırmada her iki grup için de seçilen ünite hedeflerini ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Bu yolla araştırma sürecinin daha gerçekçi ölçümlerle yapılması hedef alınmıştır. Öntest uygulaması tamamlandıktan sonra her iki grubun da dersleri üç hafta boyunca haftalık planlara uygun olacak şekilde devam etmiş ve derslerin bitimini takiben sontestler uygulanmıştır. Her iki testin (öntest, sontest) de uygulanmaları arasında geçen süre için dört hafta gibi bir süre gözetilmiştir. Bu yolla öğrencilerin sontest uygulaması sırasında, öntest sorularını hatırlamalarının önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

3.4.2.2 Öğrenci görüşlerinin belirlenmesi

Bu tür araştırmalarda tüm soruların hangi yolla ve hangi amaca yönelik sorulacağını önceden detaylıca belirlenmiş olduğu görüşmelere, yapılandırılmış görüşme adı verilir (Stacey, 1970). Çalışmada deney grubundan gönüllülük esasına göre beş kişi yapılandırılmış görüşmeler için seçilmiş ve öğrencilere önceden yazılmış olan sorular, aynı kelimeler ve aynı tonlama seçilerek yöneltmiştir. Öğrencilerin bilgileri dâhilinde ve onayları alınarak kayda alınıp yazılı hale getirilen ve yaklaşık ikişer dakika süren görüşmelerde öğrencilere şunlar sorulmuştur:

- i. Videolu işlenen dersler, kitapla işlenen derslerinize göre daha verimli oldu mu?
- ii. Videolu dersler, kitapla işlenen derslerinize göre daha eğlenceli miydi?
- iii. Video derslerinde başka nelerin olmasını isterdiniz?

Öğrencilerin görüşleri, isimleri verilmeden 1 ile 5 rakamları arasında sıralandırılarak ‘Bulgular’ bölümünde ve ‘Deney Grubu Görüşme Sonuçları’ alt başlığı altında sunulmaktadır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada deneysel desene bağlı olarak toplanan verilerin, SPSS 22.0 sosyal bilimler istatistiksel paket programı (*Statistical Package for Social Sciences*) yardımıyla analizleri yapılmış ve deney-kontrol gruplarının kendi içinde öntest ve sontest sonuçlarında soru cevaplama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklemeler T-Testi (*Paired Samples T Test*) yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi arasında öntest ve sontest sonuçlarındaki soru çözme puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak için ise İlişkisiz Örneklemeler T-Testi (*Independent Samples T Test*) yöntemi kullanılmıştır. Grupların test sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzde verilerinin tablolar yardımıyla ayrıntılı gösterilip açıklandığı çalışmada, deney ve kontrol grupları arasında öntest ve sontest sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrenci görüşmelerinde ise içerik analizi yapılmıştır. Bu yolla; öğrencilerin görüşmelerde sorulara verdiği cevapların, araştırmaya yönelik mesajlarını toplu olarak ve bütünselliği bozulmadan ifade edilebilmesi hedeflenmiştir.

4. BULGULAR

Üç haftalık deney sürecinin başında kontrol ve deney gruplarına birer İngilizce test uygulamıştır. Deney sürecinin sonunda ise her iki gruba daha önce uygulanmış İngilizce test, formatı değiştirilerek sunulup; alınan sonuçlar değerlendirilmiştir.

4.1 DENEY VE KONTROL GRUBU ORTALAMALARI VE STANDART SAPMALARI

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, deney grubunun ölçümler sonunda öntest puanı $\bar{x}=45.83$ iken, kontrol grubunun $\bar{x}=43.33$ ’tür. Grupların sontest sonuçları ise deney grubunda $\bar{x}=55.50$ olurken, kontrol grubunda $\bar{x}=50.17$ olduğu görülmüştür. Ayrıca; öntestlerde deney grubunun, kontrol grubuna göre standart sapması 2.98 puan farkla önde görülürken; sontestlerde deney grubunun, kontrol grubuna göre standart sapması 6.26 puan farkla önde olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubundaki öntest standart sapma ölçümleri $ss=13.59$; kontrol grubundaki öntest standart sapma ölçümleri ise $ss=10.61$ olarak ölçülmüşken, sontestlerde deney grubundaki standart sapma ölçümlerinin $ss=10.61$; kontrol grubundaki sontest standart sapma ölçümlerinin ise $ss=10.61$ olduğu görülmüştür.

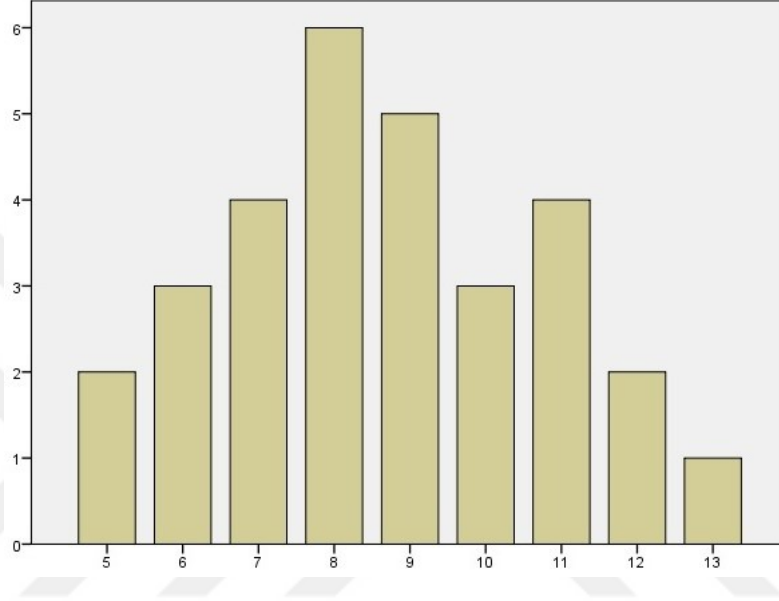
Tablo 4.1: Grupların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Testler	\bar{X}	SS
Deney	Öntest	45.83	13.59
Kontrol	Öntest	43.33	10.61
Deney	Sontest	55.50	17.44
Kontrol	Sontest	50.17	11.18

4.2 DENEY VE KONTROL GRUBU ÖNTEST VE SONTEST FREKANSLARI

Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öntest sınavından aldığı puanların frekans grafiği Şekil 4.1’de verilmiştir.

Şekil 4.1: Kontrol Grubu Öntest Frekans Grafiği



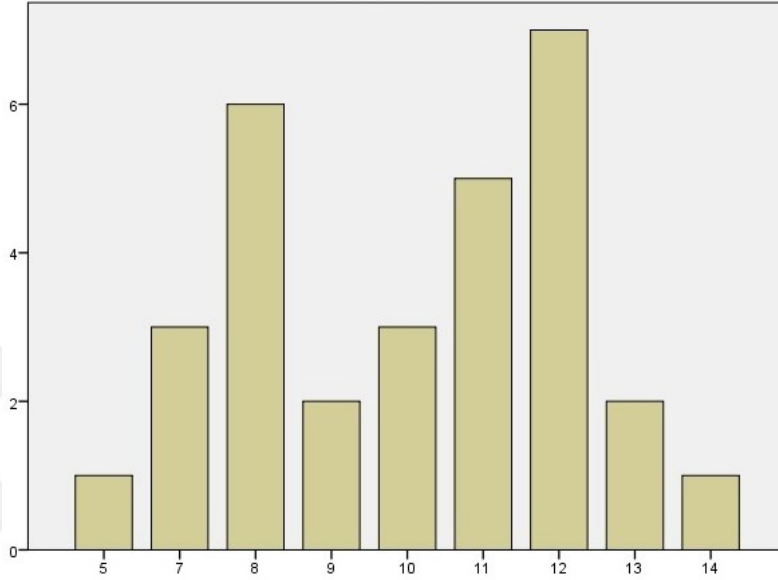
Şekil 4.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin öntestteki cevap frekansları 5 ile 13 arasındadır. Yalnız yoğunluk 7 ile 11 cevap aralığındadır. Kontrol grubunun öntest frekans ve dağılım yüzdeleri bilgisi ise Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Kontrol Grubu Öntest Cevap Frekansı ve Yüzdeleri

Doğru Sayısı	Frekans	Yüzde
5	2	6.7
6	3	10.0
7	4	13.3
8	6	20.0
9	5	16.7
10	3	10.0
11	4	13.3
12	2	6.7
13	1	3.3
Toplam	30	100.0

Kontrol grubundaki sontest sınavında öğrencilerin verdikleri cevap sayıları ise Şekil 4.2’de sunulmuştur.

Şekil 4.2: Kontrol Grubu Sontest Frekans Grafiği



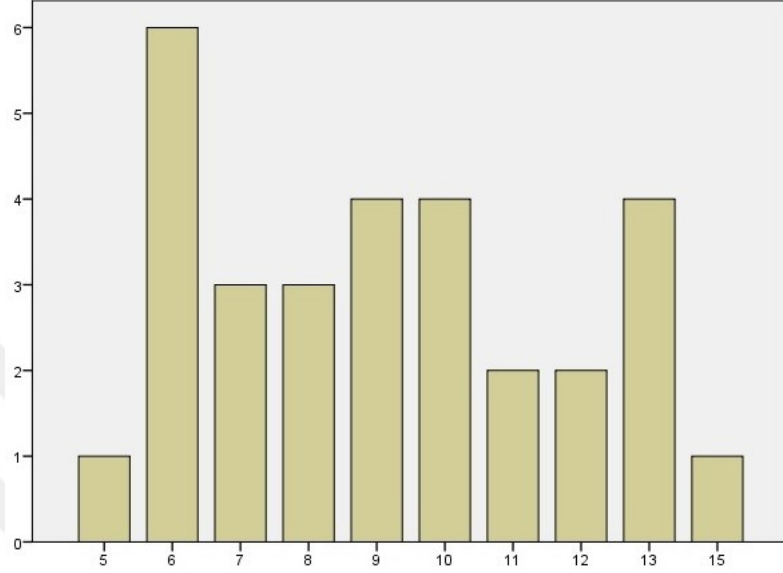
Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest sınavında verdikleri cevaplar Şekil 4.2’de görüldüğü gibi 5 ile 14 frekansları arasında seyretmektedir. Bu sınavda öğrencilerin frekans grafiği, öntest grafiğine göre farklılık göstermektedir. Yalnız bu son sınavda öğrencilerin sorulara verdiği doğru cevaplar sayı olarak artmış olmakla birlikte, cevapların yoğunluğu 7-8 ile 10-12 arasında seyretmektedir. Grubun sontest frekansları ve dağılım yüzdeleri Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Kontrol Grubu Sontest Cevap Frekansı ve Yüzdeleri

Doğru Sayısı	Frekans	Yüzde
5	1	3.3
7	3	10.0
8	6	20.0
9	2	6.7
10	3	10.0
11	5	16.7
12	7	23.3
13	2	6.7
14	1	3.3
Toplam	30	100.0

Deney grubundaki öğrencilerin Öntest ve Sontest yazılı sınavlarından aldıkları puan frekansları aşağıda Şekil 4.3'te verilmektedir.

Şekil 4.3: Deney Grubu Öntest Frekans Grafiği



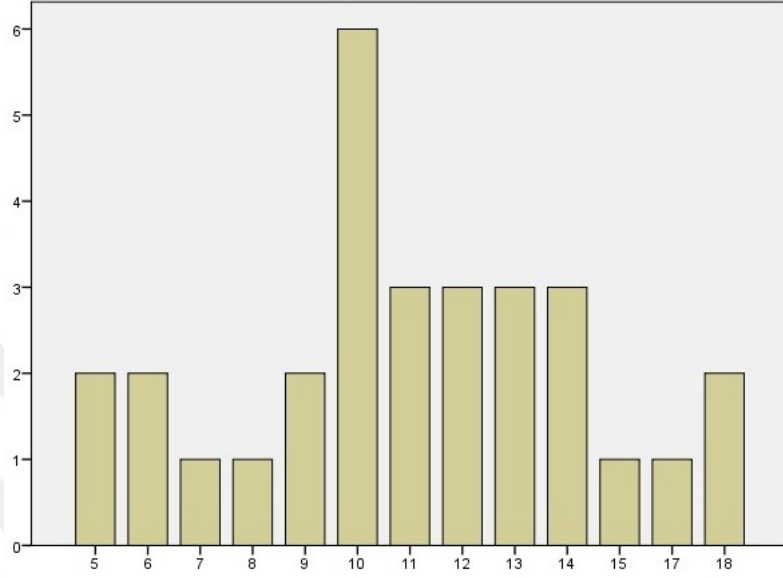
Deney grubunun öntest sınavında verdikleri cevap frekansları Şekil 4.3'te görüldüğü gibi 5 ile 15 arasında seyretmektedir. Testte öğrencilerin sorulara verdiği doğru cevapların frekans yoğunluğu 6 ile 13 arasındadır. Grubun öntestte vermiş olduğu doğru cevapların frekansları ve dağılım yüzdeleri Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Deney Grubu Öntest Cevap Frekansı ve Yüzdeleri

Doğru Sayısı	Frekans	Yüzde
5	1	3.3
6	6	20.0
7	3	10.0
8	3	10.0
9	4	13.3
10	4	13.3
11	2	6.7
12	2	6.7
13	4	13.3
15	1	3.3
Toplam	30	100.0

Son olarak, deney grubundaki yazılı sontest sınavında öğrencilerin verdikleri doğru cevap frekansları ise Şekil 4.4'te sunulmaktadır.

Şekil 4.4: Deney Grubu Sontest Frekans Grafiği



Deney grubu öğrencilerinin sontest sınavında verdikleri doğru cevaplar Şekil 4.4'te sunulduğu gibi 5 ile 18 frekansları arasındadır ve grubun doğru cevap frekans grafiğinde ise öntest grafiğine göre farklılık görülmektedir. Sorulara verilen doğru cevapların sayısı artmıştır ve cevapların frekans yoğunluğu 10 ile 14 arasında seyretmektedir. Deney grubunun sontest frekansları ve dağılım yüzdeleri ise Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Deney Grubu Sontest Cevap Frekansı ve Yüzdeleri

Doğru Sayısı	Frekans	Yüzde
5	2	6.7
6	2	6.7
7	1	3.3
8	1	3.3
9	2	6.7
10	6	20.0
11	3	10.0
12	3	10.0
13	3	10.0
14	3	10.0
15	1	3.3
17	1	3.3
18	2	6.7
Toplam	30	100.0

4.3 GRUPLARIN ÖNTEST – SONTEST T-TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” sorusuna karşılık elde edilen bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puanlarına Göre T-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Deney	Öntest	30	45.83	13.59	58	.79	.43
Kontrol	Öntest	30	43.33	10.61			

Video temelli öğrenme yönteminin, İngilizce dersindeki akademik başarıya etkisini inceleyen araştırma öncesi deney ve kontrol gruplarına yapılan öntestler yoluyla iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Tablo 4.6’da görüldüğü gibi deney grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=45,83$ iken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{X}=43,33$ ’dür. Kontrol grubunun aritmetik ortalamasının deney grubundan 2.50 az olmasına rağmen her iki grubun da öntest puanları

arasında dikkate değer bir fark görülmemiştir. Bu veriler ışığında her iki grubun akademik başarılarının birbirine denk olduğu söylenebilir ($t=.79$, $p>=0.43$). Grupların akademik başarıları noktasında birbirlerine denk olduğunun görülmesiyle deneysel çalışmaya başlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklinde ifade bulunmaktadır. Bu alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular ise Tablo 4.7’de sunulmaktadır.

Tablo 4.7: Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanlarına Göre T-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Kontrol	Öntest	30	43.33	10.61	29	23.47	.00
Kontrol	Sontest	30	50.17	11.18			

Ders kitabı öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları Tablo 4.7’den incelendiğinde, grubunun öntest aritmetik ortalamasının $\bar{x}=43,33$ iken, sontest aritmetik ortalamasının $\bar{x}=50.17$ ’ye yükseldiği gözlenmiştir. Kontrol grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 6.84’lük bir artış olmuştur. Yapılan T-testi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($t=23,47$, $p>=.00$). Bu verilere göre kontrol grubundaki öğrenci başarısında bir miktar artış olduğu görülmüştür.

Üçüncü alt problemde ise “Deney grubunun sontest başarı puanı ile deney grubunun öntest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular ise Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Deney Grubu Öntest-Sontest Puanlarına Göre T-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Deney	Öntest	30	45.83	13.59	29	17.95	.00
Deney	Sontest	30	55.50	17.44			

Tablo 4.8’de video temelli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun öntest ve sontest başarı puanları incelendiğinde, grubunun öntest aritmetik ortalamasının $\bar{x}=45,83$ iken, sontest aritmetik ortalamasının $\bar{x}=55,50$ düzeyine yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 9,67’lik bir artışın olduğu görülmektedir. Veriler arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına dair yapılan T-testi sonucunda ise bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t=17,95$, $p>=.00$). Bu verilere göre video temelli öğrenme materyallerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarısında yaklaşık 10 puanlık bir artış görülmüştür.

Son olarak araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Deney grubu sontest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanı arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.9’a bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanları değerlendirildiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=55.50$) kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=50.17$) 5.33 ile daha fazla olduğu görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1.41$, $p>=.16$).

Tablo 4.9: Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanlarına Göre T-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Deney	Sontest	30	55.50	17.44	58	1.41	.16
Kontrol	Sontest	30	50.17	11.18			

Bu bulgular ışığında; İngilizce derslerindeki video temelli öğrenme yönteminin hâlihazırda uygulanan öğretim yöntemine göre lise öğrencilerinin akademik başarısında anlamlı fark göstermese bile daha yüksek bir başarı farkının olduğu söylenebilir.

4.4 ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN SONUÇLARI

Önceden hazırlanıp aynı tonlama ve kelimeler seçilerek yöneltilecek yapılandırılmış görüşme çalışmasında “Videolu işlenen dersler kitapla işlenen derslerinize göre daha verimli oldu mu?” sorusuna gönüllülük esasına göre seçilmiş beş öğrenci tarafından verilen cevaplara göre; öğrencilerin derslere ilgisinin daha çok arttığı için derslerde daha az sıkıldıkları, videoları izlemenin öğrencilerce eğlenceli bulunduğu, kullanılan yapıların söylenişlerini duymanın daha verimli olduğu ve duydukları cümlelere karşı kulak alışkanlığı kazanmış olmaktan memnun oldukları söylenebilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara dayanarak video temelli öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğrenciler, kendilerini çok daha iyi hissettikleri dersler işlemektedir.

Görüşmede “Videolu işlenen dersler kitapla işlenen derslerinize göre daha verimli oldu mu?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar şu şekildedir:

Öğrenci 1: “*Bu ders daha zevkliydi. Hep kitaptan görüyoruz, derslerde uyuyoruz. Doğrusu uyuyoruz, hocam. Daha önceki İngilizce derslerimde arkada oturuyordum. Bu derste önde oturdum, gördünüz hocam. İngilizce derslerinde hep gramer gördük şimdiye kadar. Gördüğümüz konuları da hep unutuyoruz zaten. Her sene aynı konuları tekrar görüyoruz bu sefer.*” Öğrenci 2: “*Aslında, bundan önce derslerde hep yazı yazıyorduk. Sürekli yazmaktan bıkiyorduk. Böyle filmli olunca zevkli oluyor. Eğleniyoruz. Eğlenince de daha çok öğreniyoruz. Her derste böyle olursa daha iyi olur bence. Bu derste çok kelime öğrendik. Konuşmamızı daha da ilerlettik. Anlamamızı geliştirdik daha doğrusu.*” Öğrenci 3: “*Aslında dersleri hep en önde izlerim ama bu video ile ders bana daha eğlenceli geldi. Ben zaten gördüğüm zaman daha iyi öğreniyorum, hocam. Şimdiye kadar hep gramer gördük zaten. Bence bu çok faydalı oldu. En azından benim fikrim bu.*” Öğrenci 4: “*İlkokuldan beri İngilizce’yi hep gramer olarak işledik. Öğreniyorduk ama*

cümle kuramıyorduk... Burada birkaç cümle bile olsa doğru yoluyla söylenmesini öğrendim. Bir cümle de olsa önemli bence. Bu derste kulak alışkanlığımız oldu aslında. Bu ders bence, kitaptan öğreneceklerimizden daha çok şey öğrendik. Zaten dersi o kadar dikkatli dinleyemiyorum. Bu derse de çok dikkatli katılamadım; biliyorsunuz ama seyrettiğim kadarı da bana faydalı oldu, hocam.”

Öğrenci 5: *“Bu derste konuşmaları daha iyi anlamaya başladım. Kelimelerin telaffuzlarını yani cümlelerin telaffuzlarının nasıl olduğunu öğrendim. Kitapta nasıl söylediklerini öğrenemiyoruz. Ben çok yararlandım, hocam. Kendime daha güvenim geldi.”*

Görüşmede “Videolu dersler kitapla işlenen derslerinize göre daha eğlenceli miydi?” sorusuna aynı öğrenciler tarafından verilen cevaplara göre; öğrencilerin video ile işlenen dersleri kitapla işlenen derslere göre daha zevkli buldukları, kitapla işlenen dersleri aktif olmadıkları ve videolu derslerde duydukları cümlelerin daha çok kulakta kaldığından dolayı daha verimli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin yorumlarında, video temelli öğretim uygulanan derslerdeki mutlulukları dikkat çekmektedir.

Araştırmada yönlendirilen soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1: *“Çok daha eğlenceliydi. Ben cümle kurarken emin olamıyorum. Burda cümleleri yabancıların konuşmalarından birkaç kere dinleyince iyice kafamıza yerleşti. Ben bu dersi daha çok sevdim. Diğer üniteleri de videolu yapsak daha güzel olur.”* Öğrenci 2: *“Çok daha zevkli bence. Kitaptan ders işlendiğinde sıkıcı oluyor. Ben derslerde aktif değildim ama yine de kendimce notlar alırdım; kenara yazardım. Bu derste çok not almadım ama cümleler daha çok aklımda şimdi. Söylenen bazı cümleler hala kulağımda mesela.”* Öğrenci 3: *“Videolu ders çok daha eğlenceli, hocam. Derste pek konuşmadım ama ben diğer derslerde de pek konuşmazdım zaten. Bu derste ekrana odaklandım. Çok dikkatli dinledim. Zevkli olmasaydı dinmezdim.”* Öğrenci 4: *“İngilizce derslerimizde hep kurallar öğretiliyor bize. Yani geçmiş zaman, geniş zaman falan. Burada gerçek İngilizce öğreniyoruz. Zevkli olduğu için de seyrediyoruz.”* Öğrenci 5: *“Bence derslerin*

böyle işlenmesi daha doğru, çünkü daha çok eğleniyorsunuz. Sıkılmıyorsunuz. Tabi yorgun oluyoruz, hocam ama yorgun olmasak belki de daha çok öğreniriz. Derse daha çok dikkatimizi verebilirsek daha çok öğreniriz bence.”

Görüşmede son olarak “Video derslerinde başka nelerin olmasını isterdiniz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevapları analiz ettiğimizde, öğrencilerin daha eğlenceli ve merak uyandırarak seyrederken sıkılmak istemedikleri videolar görmek istedikleri şeklinde bir özet yapılabilir. Ayrıca bir öğrencinin bazı videoların okul dışında da izlenebileceğine dair yaptığı yorum dikkat çekicidir. Özetle, öğrenciler video ile işlenen dersten daha çok keyif almışlardır. Yalnız, öğrencilerin video dersler konusundaki beklentileri, derslerin daha hareketli, heyecan verici ve merak uyandıran programların yapılabilmesi noktasındadır. Yousef vd. (2014a) da ifade ettiği gibi, eğitim araştırmacılarının neredeyse hepsi VTÖ teknikleri yoluyla işledikleri derslerin daha verimli olacağını beklenmesi konusunda ittifak halindedir.

Görüşmede öğrencilerin “Video derslerinde başka nelerin olmasını isterdiniz?” sorusuna şu cevapları vermişlerdir:

Öğrenci 1: *“Eğlenceliydi. Böyle güzel. Daha espirili filmler olabilir aslında. Daha dikkat çeker. Ama bu da güzeldi.”* Öğrenci 2: *“Daha kısa video olsa daha iyi olur. Ama bu da iyiydi. Seyrederken sıkılmadım. Ama daha eğlenceli hareketli filmler olabilir. Kısa filmler ama böyle konuları özetleyen.”* Öğrenci 3: *“Daha hareketli, eğlenceli, merak uyandıran olabilir. Ne olacak diye beklersiniz sonraki bölümde. Heyecanlı olur. Acaba bu hafta ne olacak diye merak ederiz.”* Öğrenci 4: *“Daha fazla dersler olabilir. Sıkılmadan izleyebileceğimiz filmler olabilir. Evde de izleriz. Sadece okulda izlemeyiz. Böylece daha da iyi öğreniriz.”* Öğrenci 5: *“Dikkatimizi daha çok derse çeken videolar olabilir. Sıkılmadan izleyebileceğimiz filmler yapılabilir.”*

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öntestlerinin ortalamalarının benzer olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunun sontest ortalaması, öntest ortalamasına göre 6.84'lük artış göstermişken; deney grubunun sontest ortalaması, öntest ortalamasına göre 9,67'lik bir artışa işaret etmiştir. Bu verilere göre, video temelli öğretimin uygulandığı deney grubunda akademik başarı kontrol grubuna göre daha yüksek olmuştur. Daha önce yapılmış benzer çalışmalara vurgu yapmak gerekirse, Lin ve Tseng (2012) ve Hsu vd. (2013) K-12 öğrencileri için tasarlanmış farklı VTÖ çalışmaları üzerine iki ayrı çalışma yapmışlar ve VTÖ uygulanan gruplarda uygulanmayan gruplara göre daha iyi öğrenme çıktılarını elde edildiğini gözlemlemişlerdir. Sherman (2003) da, günümüz öğrencilerinin kitaplardan daha çok görsel materyallere alışık olduğuna işaret etmektedir. Bazı araştırmalarda videolu yapılan öğrenme ile diğer yöntemler arasında bir fark olmadığı ileri sürülse de (Comeaux, 2005; Lindgren vd., 2007; Donkor, 2010); bu tez çalışması da dâhil olmak üzere yapılan araştırmaların çoğu VTÖ'nün dil öğretiminde faydalı olduğu fikrinde birleşmektedir.

Bu çalışmada, video temelli öğrenme yönteminin öğrenciler tarafından daha eğlenceli bulunması ve deney grubunun sontestlerde, kontrol grubuna göre 5.33 ortalama ile daha yüksek başarı göstermiş olması dikkate değerdir. Yalnız, Chuang ve Rosenbusch'un (2005) da üzerinde önemle durduğu gibi; video teknolojisi, pedagoji ile yan yana götürülmeli ve öğrenenleri öğrenmeye motive eden yapılandırmacı bir çerçeve içerisinde sunulmalıdır. Bu yüzden araştırma sürecinde deney grubu için uygulanmış olan VTÖ yöntemi, Seçmeli Yöntem ile desteklenmiştir. Seçmeli Yöntem, farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının doğru yerde ve doğru zamanda biraraya getirildiği bir sistemler bütünü olarak tarif edilebilir (Kumar 2013, s. 2). Araştırma sırasında, deney grubunda uygulanan VTÖ derslerinin gerçek hayattan kopuk olmaması ve öğrencilerin derslerde pasif kalmamaları için bu yöntemden faydalanılmıştır. Çünkü Seçmeli Yöntem, öğrencilerin iletişim kurabilmelerine fırsat vermekte; eğlenceli öğrenme ortamları sağlayarak daha hızlı ve verimli sonuçların elde edilebilmesine imkân sağlamaktadır (Kumar 2013, s. 2).

Video temelli öğretim ile öğretim gören öğrenciler ile sadece kitap kullanılarak öğretim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen başarı puanlarının deney grubu lehine daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, video izleyerek ders işleyen grubun derslerde daha eğlenceli vakit geçirmiş olması ve bunu da öğrenci görüşmelerinde açıkça dile getirmiş olmaları dikkate değerdir. Lise öğrencilerinin İngilizce derslerinde mevcut sistemin kullanılmayıp, video temelli öğretim yönteminin kullanılmasının akademik başarı noktasında olumsuz bir durum oluşturmayacağına ve derslerin daha eğlenceli ve verimli olabileceğine vurgu yapılan bu tez çalışmasında, araştırmaya yönelik öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:

- i. Bu tez çalışması, onuncu sınıf lise öğrencilerinden oluşan altmış kişi ile sınırlı tutulmuştur. Daha sonraki araştırmalar, farklı örneklem büyüklüklerinde ve farklı yaş grupları ile yapılabilir.
- ii. Daha uzun zaman dilimini kapsayan ve nitel araştırma yöntemlerini içeren; seçmeli yöntem dışındaki diğer İngilizce öğretim yöntemlerinin kullanıldığı video temelli öğrenme araştırmaları yapılabilir.
- iii. Araştırmacılar için, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki eksiklerini bulmalarında faydalı olan VTÖ kullanımı çok önemlidir (Kong vd., 2009; Tripp ve Rich, 2012; Borko vd., 2014). Sınıfta işlenen bir dersin videoya çekilmesi, öğretmenin kendisini daha iyi değerlendirmesine olanak sağlamaktadır (van Es ve Sherin, 2006). Gainsburg (2009) öğretmenlerin değerlendirmelerini biraraya getirerek yapılandırılan ve üzerinde değişiklik yapılabilen bir video bilgi notu yazılımı uygulamıştır. Araştırmacılar için, Fatih Projesi kapsamında geliştirilen uygulamalar içine dâhil edilebilecek VTÖ öğretmen değerlendirmesi çalışmaları geliştirilebilir.

Tez çalışmasının bu bölümünde, uygulamaya yönelik ise şu öneriler sunulabilir:

- i. Video temelli öğretim ile ilgili çalışmalarda kullanılan materyallerin seçiminde, öğrencilerin istekleri dikkate alınarak, daha ilgi çekici

videoların olduğu dil öğretım ortamları oluşturulabilir. Diziler, çizgi filmler ve video oyunları gibi araçlardan yararlanılması öğrenciler için dersi daha ilgi çekici hale getirebilir.

- ii. İngilizce anlama, konuşma becerisine paralel okuma ve yazma aktiviteleri görsel materyallere dâhil edilebilir. Video derslerde öğrencilere yazma ve okuma becerisi kazandırma yoluna gidilebilir.
- iii. VTÖ ile öğretimde öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını değerlendirirken ‘Anlama’, ‘Konuşma’, ‘Yazma’, ‘Okuma’ gibi dil yeteneklerine de odaklanılabilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde matematik öğretimi*, Anı yayıncılık, Ankara
- Borko, H., Jacobs, J., Seago, N., & Mangram, C. (2014). *Facilitating video-based professional development: Planning and orchestrating productive discussions in transforming mathematics instruction* (ss. 259-281). Springer International Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*, Ankara: Pegem A, Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2016. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 21. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Celce-Murcia, M., ve McIntosh, L. (1991). *Teaching english as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. NY: Dryden Press.
- Demirel, Özcan. *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler*, Usem Yayınları, Ankara: 1993
- Demirel, Özcan. *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*, Pegem Yayınları Ankara: 2004
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Harmer, J. (2007a). *How to teach English*. 2nd ed. Harlow, UK: Pearson.
- Harmer, J. (2007b). *The practice of english language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hovland, C. I., Lumsdaine, A. A., & Sheffield, F. D. (1949). *Experiments on mass communication*. (Studies in social psychology in World War II, Vol. 3.).
- Howatt, A. (1984). *A history of english language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Inez E. Berends, Pieter Reitsma, Addressing Semantics Promotes The Development of Reading Fluency. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge University Press, 2006. 27 (2), s. 247
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Krashen, S. D., ve Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hertfordshire, Prentice Hall Europe.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. Bulunduğu eser: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (ss. 69-85). Boston, USA: Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Lien, G. H. C., ve Chien, P. S. C. (2010). *An introduction to english teaching, A textbook for english educators*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Lindgren, R., Pea, R., Lewis, S., & Rosen, J. (2007). *Learning from digital video: An exploration of how interactions affect outcome*. CSCL, 2007, ss. 447-449.
- Moeller, A. J., ve Catalano, T. (2015). *Foreign language teaching and learning*. Oxford, Elsevier.
- Ozen, A. (1975). *A guide for methodology and practice teaching*. Ankara.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd b.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (2005). *Communicative language teaching: strategies and goals*. Bulunduğu eser: E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 635-652). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schroeter, R., Hunter, J., & Kosovic, D. (2003). *Vannotea: A collaborative video indexing, annotation and discussion system for broadband networks in knowledge capture* (ss. 1-8). ACM Press (Association for Computing Machinery).
- Sherman, J., (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stacey, M., (1970). *Methods of social research*. Exeter-Britain: Pergamon Press
- Widodo, H. P. (2005). *Teaching children using a total physical response (TPR) Method: Rethinking*. Bahasa Dan Seni, Tahum, 33(2), 1-245.

Willis, J., (1983). *The role of visual elements in spoken discourse*: Implications for the exploitation of video in EFL classroom. In J. McGovern (ed.), *Video applications in English language teaching* (ss. 29-42). Oxford: Pergamon



Sürekli Yayınlar

- Allen, W. H. (1952). Research Verifies the Value of Audio-visual materials. *National Education Association Journal*, **41** (1), s. 49
- Balslev, T., De Grave, W. S., Muijtjens, A. M., & Scherpbier, A. J. J. A. (2005). Comparison of text and video cases in a postgraduate problem-based learning format. *Medical education*, **39** (11), ss. 1086-1092.
- Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Ağustos-Eylül 2004 s. 55
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., & Dias, M. (2006). Using Digital Video For Professional Development in Urban Schools: *A preservice teacher's experience with reflection*. *Journal of Computing in Teacher Education*, **22** (4), ss. 137-145.
- Calandra, B., Gurvitch, R., & Lund, J. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, **16**(2), ss. 137-153.
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J. K., & Fox, D. L. (2009). Using video editing to cultivate novice teachers' practice. *Journal of research on technology in education*, **42** (1), ss. 73-94.
- Chang, S. C. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, **4**(2), s. 13.
- Chenail, R. J. (2011). YouTube as a Qualitative Research Asset: Reviewing User Generated Videos as Learning Resources. *Qualitative Report*, **16**(1), ss. 229-235.
- Chuang, H. H., & Rosenbusch, M. H. (2005). Use of digital video technology in an elementary school foreign language methods course. *British Journal of Educational Technology*, **36**(5), ss. 869-880.
- Choi, H. J., & Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. *The American Journal of Distance Education*, **19**(4), ss. 215-227.
- Colasante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, **27**(1), ss. 66-88.
- DeLoache, J. S., & Korac, N. (2003). Special Section: Children and television video-based learning by very young children. *Developmental Science*, **3**, ss. 245-246.

- Donkor, F. (2010). The comparative instructional effectiveness of print-based and video-based instructional materials for teaching practical skills at a distance. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, **11**(1), ss. 96-116.
- Dourda, K., Bratitsis, T., Griva, E., ve Papadopoulou, P. (2014). Content and language integrated learning through an online game in primary school: A case study. *The Electronic Journal of e-Learning*, **12**(3), ss. 243-258.
- Giannakos, M., Chorianopoulos, K., Ronchetti, M., Szegedi, P., & Teasley, S. (2014). Video-Based Learning and Open Online Courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, **9**(1), s. 4.
- Goulah, J. (2007). Village voices, global visions: Digital video as a transformative foreign language learning tool. *Foreign Language Annals*, **40**(1), ss. 62-78.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, G. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, **6**(2), ss. 443-454.
- Hakkarainen, P., & Vapalahti, K. (2011). Meaningful Learning through Video-Supported Forum-Theater. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, **23**(3), ss. 314-328.
- Hsu, C. K., Hwang, G. J., Chang, Y. T., & Chang, C. K. (2013). Effects of Video Caption Modes on English Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition Using Handheld Devices. *Educational Technology & Society*, **16**(1), ss. 403-414.
- Huang, H. T. D., & Hung, S. T. A. (2013). Exploring the utility of a video-based online EFL discussion forum. *British Journal of Educational Technology*, **44**(3)
- Hung, D., Tan, S. C., Cheung, W. S., & Hu, C. (2004). Supporting problem solving with case-stories learning scenario and video-based collaborative learning technology. *Journal of Educational technology and society*, **7**, ss. 120-128.
- Karlsen, G. (2005). From Thumbs to Fingertips: Introducing Networked Digital Video to Online Learning. *Journal of Distance Education*, **20**(2), ss. 85-87.
- Kay, R. & Edward, J. (2012). Examining the Use of Worked Example Video Podcasts in Middle School Mathematics Classrooms: A Formative Analysis. *Canadian Journal of Learning and Technology*, **38** (2).
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, **49**(3), ss. 568-589.
- Khurana, K., & Chandak, M. B. (2013). Study of Various Video Annotation Techniques. *International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering*, **2**(1).

- Kirkgöz, Y. (2011). A Blended Learning Study on Implementing Video Recorded Speaking Tasks in Task-Based Classroom Instruction. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, **10**(4), ss. 1-13.
- Kong, S. C., Shroff, R. H., & Hung, H. K. (2009). A web enabled video system for self-reflection by student teachers using a guiding framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, **25**(4).
- Kumar, C. P. (2013). The Eclectic Method-Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, **3**(6).
- Kuter, S., Gazi, Z. A., & Aksal, F. A. (2012). Examination of Co-construction of Knowledge in Videotaped Simulated Instruction. *Educational Technology & Society*, **15**(1), ss. 174-184.
- Lasagabaster, D. (2008) Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses", *The Open Applied Linguistics Journal*, 2008, **1**, ss. 31-42.
- Lin, C. C., & Tseng, Y. F. (2012). Videos and Animations for Vocabulary Learning: A Study on Difficult Words. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, **11**(4), ss. 346-355.
- Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Electronic Turkish Studies*, **8**(9), ss. 297-318.
- Merkt, M., Weigand, S., Heier, A., & Schwan, S. (2011). Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features. *Learning and Instruction*, **21**(6), ss. 687-704.
- McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, **26**(6), ss. 729-740.
- Milrad, M., Rossmann, P., & Scholz, M. (2005). Implementing an Educational Digital Video Library Using MPEG-4, SMIL and Web Technologies. *Educational Technology & Society*, **8**(4), ss. 120-127.
- Montazemi, A. R. (2006). The effect of video presentation in a CBT environment. *Educational Technology & Society*, **9**(4), ss. 123-138.
- Muhirwa, J. M. (2009). Teaching and learning against all odds: A video-based study of learner-to-instructor interaction in international distance education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, **10**(4).
- Nikopoulou-Smyrni, P., & Nikopoulos, C. (2010). Evaluating the impact of video-based versus traditional lectures on student learning. *Educational Research*, **1**(8), ss. 304-311.

- Odhabi, H., & Nicks-McCaleb, L. (2011). Video recording lectures: Student and professor perspectives. *British Journal of Educational Technology*, **42**(2), ss. 327-336.
- Qing-xue, L., & Jin-fang, S. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods —Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, **4**(1), ss. 39-71. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497389.pdf>[erişim tarihi 20 Ocak 2017]
- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009). Video annotation tools technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, **60**(1), ss. 52-67.
- Robinson, P. (2003). The Cognition Hypothesis, Task Design and Adult Task-based Language Learning. *Second Language Studies*, **21**(2), ss. 45-105.
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, **60**(1), ss. 38-51.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, **61**(4), ss. 339-349.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, **43**(1), ss. 133-145.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, **60**(1), ss. 20-37.
- Shih, R. C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, **26**(6), ss. 883-897.
- Smyth, R. (2011). Enhancing learner–learner interaction using video communications in higher education: Implications from theorising about a new model. *British Journal of Educational Technology*, **42**(1), ss. 113-127.
- Snelson, C., Rice, K., & Wyzard, C. (2012). Research priorities for YouTube and video-sharing technologies: A Delphi study. *British Journal of Educational Technology*, **43**(1), ss. 119-129.
- So, H. J., Lossman, H., Lim, W. Y., & Jacobson, M. J. (2009). Designing an online video based platform for teacher learning in Singapore. *Australasian Journal of Educational Technology*, **25**(3).
- Soner, O. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **7**(28): ss. 397-404.

- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, **43**(4), ss. 678-704.
- van Zee, E. H., & Roberts, D. (2006). Making science teaching and learning visible through web-based “snapshots of practice”. *Journal of Science Teacher Education*, **17**(4), ss. 367-388.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2006). How different video club designs support teachers in “learning to notice”. *Journal of computing in teacher education*, **22**(4), ss. 125-135.
- Verleur, R., Heuvelman, A., & Verhagen, P. W. (2011). Trigger videos on the Web: Impact of audiovisual design. *British Journal of Educational Technology*, **42**(4), ss. 573-582.
- Wouters, P., Tabbers, H. K., & Paas, F. (2007). Interactivity in video-based models. *Educational Psychology Review*, **19**(3), ss. 327-342.
- Wu, C. C., & Kao, H. C. (2008). Streaming Videos in Peer Assessment to Support Training Pre-service Teachers. *Educational Technology & Society*, **11**(1), ss. 45-55.
- Yang, J. C., Huang, Y. T., Tsai, C. C., Chung, C. I., & Wu, Y. C. (2009). An Automatic Multimedia Content Summarization System for Video Recommendation. *Educational Technology & Society*, **12**(1), ss. 49-61.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, **43**(1), ss. 15-27.

Diğer Yayınlar

- Bancroft, W. J. (1995d) *Research in nonverbal communication and its relationship to pedagogy and suggestopedia*. ERIC Documents on Foreign Language Teaching and Linguistics,
- Banks, T. (2008). *Foreign language learning difficulties and teaching strategies*. Unpublished Phd thesis. Dominican University of California San Rafael, CA.
- Bowen, T. (2007). *Teaching approaches: Total Physical Response*. (<http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59442&docid=146503>;
son erişme tarihi 04, 12, 2016).
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching english as a second or foreign language*. Boston: Thomson Learning.
- Chang, W. H., Wu, Y. C., & Yang, J. C. (2011a). *Webpage-based and video summarization-based learning platform for online multimedia learning in Edutainment Technologies*. Educational Games and Virtual Reality/Augmented Reality Applications (ss. 355-362). Springer Berlin Heidelberg.
- Chang, W. H., Yang, J. C., & Wu, Y. C. (2011b, July). *A Keyword-based Video Summarization Learning Platform with Multimodal Surrogates in Advanced Learning Technologies* (ICALT), 2011 11th IEEE International Conference on (ss. 37-41). IEEE.
- Chunwijitra, S., Berena, A. J., Okada, H., & Ueno, H. (2012, May). *Authoring tool for video-based content on WebELS learning system to support higher education*. Computer Science and Software Engineering (JCSSE), 2012 International Joint Conference on (ss. 317-322). IEEE.
- Comeaux, K. R. (2005). Cognitive Memory Effects on Non-Linear Video-Based Learning (*Master Thesis, Faculty of the Louisiana State University*, Alıntı yapılan link <http://www.interruptions.net/literature/Comeaux-Thesis.pdf> [Son erişim tarihi: 20 Ocak 2017]
- Conti, G. J. (1974). Individualized Instruction: An Eclectic Method. (<http://eric.ed.gov/?id=ED106443>; [Son erişim tarihi: 20 Ocak 2017]
- Dalgarno, B., Kennedy, G., & Merritt, A. (2014). Connecting student learning at university with professional practice using rich media in practice-based curricula. In *Curriculum models for the 21st century* (ss. 213-233). Springer New York.
- Doye, Peter (1995) “Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts, In: Bausch / Christ /Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachen-unterricht”, *Franke Verlag, Tübingen*, ss. 161-166,

- Fernandez-Guerra, A. , Martinez-Flor, A., 2003. Requests in Films and in EFL Textbooks: *A Comparison*. ELIA, 4, ss. 17-34.
- Finlay, J., Soosay, M., Thomson, S., Chawawa, M., Moore, D., Renshaw, T., Gorra, A., & Ross, J. S., (2008, August). Video-based learning objects for teaching human-computer interaction at different levels. In *Proceedings of the 9th Annual Conference of the HEA Information and Computer Sciences Subject Centre*, ed. H. White (ss. 194-198).
- Fu, C. H., Wang, K. T., Cheng, S. C., & Hou, T. W. (2008). Building Video Concordancer Supported English Online Learning Exemplification. In *Advances in Multimedia Information Processing-PCM 2008* (ss. 731-737). Springer Berlin Heidelberg.
- Gainsburg, J. (2009). Creating effective video to promote student-centered teaching. *Teacher Education Quarterly*, ss. 163-178.
- Greenberg, A. D., & Zanetis, J. (2012). The impact of broadcast and streaming video in education. *Cisco: Wainhouse Research*.
- Halter, C. P. (2006). The reflective lens: The effects of video analysis on preservice teacher development. *Dissertation Abstracts International*, 67, 03 (UMI No. 3211280).
- Johns, C. , Johns, T., 1978. Seminar discussion strategies. *Cowie and Heaton (eds.)*, English for academic purposes, BAAL.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. *Hacettepe Üniversitesi, ÇalıştayBildirileri*. (www.researchgate.net/...Dil.../02e7e533dd080874e1000000.pdf); [erişim tarihi 20 Ocak 2017]
- Lantolf, J. P. (1983). Silent Way in the University Setting. (<http://eric.ed.gov/?id=ED236942>; [erişim tarihi 19 Ocak 2017]).
- McDonald, S., Daniels, K., & Harris, C. (2004). Using templates in the thematic analysis of texts. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, ss. 73–85.
- Pang, Y. (2010). Improving hybrid learning of physical education by video review. In *Advances in Web-Based Learning-ICWL 2010* (ss. 230-239). Springer Berlin Heidelberg.
- Petko, D., Reusser, K., Noetzli, C., Krammer, K., & Hugener, I. (2003, August). Collaborative video-based teacher training in a virtual learning environment. In *10th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, Padova/Italy.
- Qiao, Q., & Beling, P. A. (2011, January). Classroom video assessment and retrieval via multiple instance learning. In *Artificial Intelligence in Education* (ss. 272-279). Springer Berlin Heidelberg.

- Schubert, Wolker. "Grammatik und Fremdverstehen", In: Grammatik - *Arbeit im Daf-Unterricht*, Indicium Verlag, München, ss. 199-218, 1990
- Shen, W. (2014). Using Video Recording System to Improve Student Performance in High-Fidelity Simulation. *Frontier and Future Development of Information Technology in Medicine and Education* (ss. 1753-1757). Springer Netherlands.
- Tombul, C. (2001). İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, D.E.Ü., İzmir.
- Ulper, H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Wang, M., Hua, X. S., Song, Y., Hong, R., & Dai, L. R. (2007, July). Lazy Learning Based Efficient Video Annotation. In *Multimedia and Expo, 2007 IEEE International Conference on* (ss. 607-610). IEEE.
- Wiecha, J. M., Gramling, R., Joachim, P., & Vanderschmidt, H. (2003). Collaborative e-learning using streaming video and asynchronous discussion boards to teach the cognitive foundation of medical interviewing: *a case study*. *Journal of medical Internet research*, 5(2).
- WOODS, Roy. "Die Veraenderte Rolle der Grammatik in Universitaeren Deutschunterricht in Grossbritannien", In: *Grammatikarbeit im Daf-Unterricht*, Indicium Verlag, München, ss. 181-196, 1990
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2014a). Video-Based Learning: A Critical Analysis of The Research Published in 2003-2013 and Future Visions. In eLmL 2014, *The Sixth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning*, ss. 112-119.
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., Wosnitza, M., Jakobs, H. (2014b). MOOCs - A Review of the State-of-the-Art. In Proc. CSEDU 2014 *conference*, Vol. 3, ss. 9-20. INSTICC, 2014.
- Zahn, C., Hesse, F., Finke, M., Pea, R., Mills, M., & Rosen, J. (2005, May). Advanced digital video technologies to support collaborative learning in school education and beyond. In *Proceedings of th 2005 conference on Computer support for collaborative learning: learning 2005: the next 10 years!* (ss. 737-742). International Society of the Learning Sciences.

EKLER



EK 1: YILLIK PLANIN ‘ENGLISH COURSE’ İSİMLİ DERS KİTABINDAKİ 3. ÜNİTE AKTİVİTELERİ

Units	Skills
By the end of each unit, students will be able to...	
Unit 1 School Life	<ul style="list-style-type: none">• identify and respond to lexis and jargon related to school life, family and free time activities.• understand phrases used to express themselves in everyday life.• practice intonation in asking and answering questions in daily conversations.• introduce themselves and talk about themselves individually.• ask about the others.• talk about the free time activities in pairs and small groups.• talk about what is happening in a place/picture, etc.• exchange personal information.• identify and understand related lexis and jargon in short texts on educational and daily life.• describe themselves, their family and their habits in a short paragraph.
Unit 2 Plans	<ul style="list-style-type: none">• watch, listen and respond to plans to organize an event.• practice intonation in questions in daily conversations.• act out a dialogue between people making plans.• talk about their own plans for the future.• read a short text on effective time management skills and identify the ones that they have and they don't.• skim and scan texts in time tables or planners.• read a weekly planner and write about an individual's plans.• fill in weekly planners for themselves and report it orally to the class.• make a shopping list.
Unit 3 Detective Stories	<ul style="list-style-type: none">• put the events in the correct order by listening to a story.• listen, define and match vocabulary related to detective stories.• practice uttering “-ed” suffix in past forms of the regular verbs.• practice pronunciation of “Did you...” in questions.• act out a role play in a murder scene.• create a meaningful story in a row and by taking turns.• talk about their personal experiences.• retell a story by describing people and places in detail.• read short biographies of famous detectives and fill in the timelines with events and dates.• read and understand about past events and experiences.• write the end of a given unfinished detective story.• write a short summary of a movie.

EK 2 2016 2017 YILI 10. SINIFLAR YILLIK PLANI (KASIM AYI)

HAAYDARPAŞA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ						DÜZEY:	A2+/B1		
2016-2017 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI						KİTAP:	MEB Komisyon		
						SINIF:	AML 10 - ATL 10		
AY	HAFTA	DERS SAATI	TEMA	KAZANIMLAR	DİL BECERİLERİ VE ÖĞRENME ALANLARI	ÖRNEK YAPILAR	YÖNTEM-TEKNİK VE ARAÇ-GEREÇLER	ATATÜRKÇÜLÜK KONUSLARI	SINAVLAR / DEĞERLENDİRME
KASIM	2	4	3 Detective Stories	Describing past activities and personal experiences Talking about sequential actions Describing people and places in details	<p>Listening</p> <p>I Students will be able to put the events in the correct order by listening to a story.</p> <p>I Students will be able to listen, define and match vocabulary related to detective stories.</p> <p>Pronunciation</p> <p>I Students will be able to practice uttering " -ed" suffix in V2.</p> <p>I Students will be able to practice pronunciation of "did you" in questions.</p> <p>Speaking</p> <p>I Students will be able to act out a role play in a murder scene.</p> <p>I Students will be able to create a meaningful story by uttering several sentences in a row and taking turns.</p> <p>I Students will be able to talk about their personal experiences.</p> <p>I Students will be able to retell a story by describing people and places in detail.</p> <p>Reading</p> <p>I Students will be able to read short biographies of famous detectives and fill in the timelines with events and dates.</p> <p>I Students will be able to read and understand about past events and experiences.</p> <p>Writing</p> <p>I Students will be able to write the end of a given unfinished detective story.</p> <p>I Students will be able to write a short summary of a movie.</p>	<p>First, there was a sudden noise...</p> <p>When we entered the room, there was a person lying on the ground.</p> <p>The police talked to all suspects and took notes on their whereabouts at the time of the murder.</p> <p>I was reading a book when I heard the gunshot. I immediately went to the hall and saw a man running.</p> <p>I finished school two years ago.</p> <p>I ran into a friend while I was walking to school.</p> <p>Yesterday morning I got up. First, I brushed my teeth. Then I had breakfast. I drank my coffee. Finally, I left the house at 8:00.</p> <p>Yesterday, yesterday evening, two hours ago, in 1999, last weekend, last summer, last Friday</p>	<p>Movies</p> <p>Short texts</p> <p>Scanning and Filling in Charts</p> <p>Role-plays</p> <p>Drama (Plays)</p> <p>Cue-cards</p> <p>Picture Strips</p> <p>Writing an Alternative Ending to a Story</p> <p>Collaborative Story Writing</p> <p>Movie Review</p> <p>Songs</p> <p>Communicative Games</p> <p>IDOL(S)PROVERBS OF THE WEEK</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECHPACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p>	<p>10 Kasım</p> <p>Atatürk'ü Anma Günü</p> <p>Atatürk İlkeleri (Halkçılık Devletçilik)</p>	1. ORTAK SINAV
KASIM	3	4				KASIM	5	2	

EK 3: DENEY VE KONTROL GRUPLARINDA UYGULANAN ÖNTEST

Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi - Unit 3 Test

İsim: _____ Sınıf: _____ Numara: _____

A. Look at the example and chose the right answers (25 points).

Where did you go yesterday?

A) do B) did C) are D) were

- Edison _____ the light bulb.
A) invents B) invented C) invent D) finds
- Where did you _____ on friday?
A) went B) goes C) will go D) go
- "Did you go to school with your friends?" "_____"
A) Yes, I am. B) Yes, I was. C) Yes, I did. D) Yes, you were.
- I _____ at 6 o'clock everyday but I _____ at 8.00 yesterday.
A) get up / get up B) gets up / get up C) get up / got up D) get up / gets up
- "Where _____ Ayşe live last year?" "She lived in İstanbul."
A) did B) do C) was D) does

B. Look at the example and chose the right answers (25 points).

Where were you last week?

A) was B) is C) are D) were

- "_____ he at school at eight?" "No, he _____."
A) Was / wasn't B) Were / was C) Did / wasn't D) Didn't/was
- I _____ very tired and I slept in the bus.
A) was B) is C) are D) were
- We went to a restaurant last night. The food _____ great. I loved it.
A) were B) is C) are D) was
- Ali: How _____ your day? Ayşe: It _____ good.
A) Were / was B) was / was C) are / was D) were / is
- They _____ in İstanbul two years ago.
A) was B) is C) are D) were

C. Chose the right answers (25 points).

- "_____ you a singer at college?" "No, I _____."
A) Were / was B) Didn't/was C) Did / wasn't D) Were / wasn't
- I'm very happy today because I _____ all my tests.
A) was B) am C) passed D) pass
- "_____ they sleep through the English class?" "No, they didn't."
A) Did B) Is C) not D) do
- "Did you _____ tennis with him?" "No. We _____ ping pong."
A) play / played B) played / play C) play / play D) played/played
- Her uncle _____ home after he left work on Thursday.
A) go B) went C) didn't D) don't

D. Chose the right answers (25 points).

- "What was the name of it?" "_____"
A) My name is Can. B) Superman. C) At home D) No, I didn't.
- "Where was she at 7.00 PM?" "_____"
A) At home. B) He was at school C) She came at 10. D) He is here.
- "Did you see anything at the cinema?" "_____"
A) No, she didn't B) Yes, I did. C) Yes, I do D) At seven tomorrow.
- "Did she go there last night to drink?" "_____"
A) It went out. B) Last drink C) No, she didn't. D) Yes, there is
- "What did you drink at home?" "_____"
A) I did B) I do. C) Hamburger D) Coffee.

EK 4: DENEY VE KONTROL GRUPLARINDA UYGULANAN SONTTEST

HAYDARPAŞA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ

10. Sınıflar Ünite 3 Testi

İsim: _____

Sınıf: _____ Numara: _____

A. Chose the right answers (25 points).

1. "What was the name of it?" " _____ "
A) My name is Can. B) Superman.
C) At home D) No, I didn't.
2. "Where was she at 7.00 PM?" " _____ "
A) At home. B) He was at school
C) She came at 10. D) He is here.
3. "Did you see anything at the cinema?"
" _____ "
A) No, she didn't B) Yes, I did.
C) Yes, I do D) At seven tomorrow.
4. "Did she go there last night to drink?"
" _____ "
A) It went out. B) Last drink
C) No, she didn't. D) Yes, there is
5. "What did you drink at home?" " _____ "
A) I did B) I do.
C) Hamburger D) Coffee.

B. Look at the example and chose the right answers (25 points).

Where _____ were _____ you last week?
A) was B) is C) are D) were

1. They _____ in İstanbul two years ago.
A) was B) is C) are D) were
2. I _____ very tired and I slept in the bus.
A) was B) is C) are D) were
3. We went to a restaurant last night. The food _____ great. I loved it.
A) were B) is C) are D) was
4. Ali: How _____ your day? Ayşe: It _____ good.
A) were / was
B) was / was
C) are / was
D) were / is

5. " _____ he at school at eight?" "No, he _____."
A) Was / wasn't B) Were / was C) Did / wasn't D) Didn't / was

C. Look at the example and chose the right answers (25 points).

Where _____ did _____ you go yesterday?

A) do B) did C) are D) were

1. "Where _____ Ayşe live last year?" "She lived in İstanbul."
A) did B) do C) was D) does
2. Where did you _____ on friday?
A) went B) goes C) will go D) go
3. "Did you go to school with your friends?" " _____ "
A) Yes, I am. B) Yes, I was. C) Yes, I did.
D) Yes, you were.
4. I _____ at 6 o'clock everyday but I _____ at 8.00 yesterday.
A) get up/get up B) gets up/get up C) get up/got up
D) get up/gets up
5. Edison _____ the light bulb.
A) invents B) invented C) invent D) finds

D. Chose the right answers (25 points).

1. Her uncle _____ home after he left work on Thursday.
A) go B) went C) didn't D) don't
2. I'm very happy today because I _____ all my tests.
A) was B) am C) passed D) pass
3. " _____ they sleep through the English class?" "No, they didn't."
A) Did B) Is C) Not D) Do
4. "Did you _____ tennis with him?"
"No. We _____ ping pong."
A) play / played B) played / play C) play / play
D) played/played
5. " _____ you a singer at college?"
"No, I _____."
A) Were/was B) Didn't/was C) Did/wasn't
D) Were/wasn't

EK 5: YEDİNCİ HAFTA KONTROL GRUBU GÜNLÜK PLANI

Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	TARİH: 31/10/2016 - 04/11/2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	İngilizce
Sınıflar	10 B
Ünitenin Adı/No	Unit 3 - Detective Stories
Konu	Geçmiş zaman (<i>Past Tense</i>)
Önerilen Süre	4 ders
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Listening: Students will be able to listen, define and match vocabulary related to detective stories.	
Pronunciation: Students will be able to practice pronunciation of “did you” in questions.	
Speaking: Students will be able to retell a story by describing people and places in detail.	
Reading: Students will be able to read and understand about past events and experiences.	
Writing: Students will be able to write a short summary of a movie.	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	-----
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:	Ders Kitabının önerdiği tüm yöntemler kullanılır. (Kitabın yönergelerine göre materyaller derste işlenir.)
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:	*Tahta *Tahta kalemi *İngilizce 10. Sınıflar ders kitabı ve çalışma kitabı.
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
Ders kitabındaki yönergelere göre materyaller işlenecektir(Ders kitabı ve aktivite kitabı). Kitabın işleniş metoduna uygun aktiviterler öğretmen kitabında mevcuttur.	

BÖLÜM III	
<p>ÖLÇME-DEĞERLENDİRME</p> <p>1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme:</p> <p>Öğrencilerin kendi hayatlarında yaşamış oldukları birkaç olayı geçmiş zaman cümle yapısında kullanmaları.</p>	<p>2. Grupla Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme:</p> <p>Ünitede geçen ya da kendi hayatlarıyla ilgili geçmiş zaman cümle yapılarını sözlü olarak sorup cevaplayabilmeleri. (Öğrenme gücü olan öğrenci mevcut olmadığı için süreçte farklı bir değerlendirme yolu kullanılmamıştır.)</p>
BÖLÜM IV	
<p>Planın Uygulamasına İlişkin Açıklamalar</p>	<p>Önerilen dört ders saati içinde ünitenin plana uygun bir şekilde işlenip işlenmediği değerlendirilir. Bir sonraki dersin planı yapılmadan önce bu değerlendirme dikkate alınır.</p>

EK 6: SEKİZİNCİ HAFTA KONTROL GRUBU GÜNLÜK PLANI

Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	TARİH: 07/11/2016 - 11/11/2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	İngilizce
Sınıflar	10 B
Ünitenin Adı/No	Unit 3 - Detective Stories
Konu	Geçmiş zaman (<i>Past Tense</i>)
Önerilen Süre	4 ders
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Describing past activities and personal experiences. Talking about sequential actions. Describing people and places in details.	
Listening: Students will be able to put the events in the correct order by listening to a story.	
Pronunciation: Students will be able to practice uttering “-ed” suffix in V2.	
Speaking: Students will be able to act out a role play in a murder scene. Students will be able to create a meaningful story by uttering several sentences in a row and taking turns.	
Reading: Students will be able to read short biographies of famous detectives and fill in the timelines with events and dates.	
Writing: Students will be able to write the end of a given unfinished detective story.	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	-----
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:	Ders Kitabının önerdiği tüm yöntemler kullanılır.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:	*Tahta *Tahta kalemi *İngilizce 10. Sınıflar ders kitabı
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
Ders kitabındaki yönergelere göre materyaller işlenecektir. Kitabın işleniş metoduna uygun aktiviterler öğretmen kitabında mevcuttur.	

BÖLÜM III	
<p>ÖLÇME-DEĞERLENDİRME</p> <p>1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme:</p> <p>Öğrencilerin kendi hayatlarında yaşamış oldukları birkaç olayı geçmiş zaman cümle yapısında kullanmaları ve karşısındaki kişiye benzer yapılarda sorular sorabilmesi.</p>	<p>2. Grupla Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme:</p> <p>Ünitede geçen ya da kendi hayatlarıyla ilgili geçmiş zaman cümle yapılarını sözlü olarak sorup olumlu ve olumsuz yapılarda cevaplayabilmeleri. (Öğrenme gücü olan öğrenci mevcut olmadığı için süreçte farklı bir değerlendirme yolu kullanılmamıştır.)</p>
BÖLÜM IV	
<p>Planın Uygulamasına İlişkin Açıklamalar:</p>	<p>Önerilen dört ders saati içinde ünitenin plana uygun bir şekilde işlenip işlenmediği değerlendirilir. Bir sonraki dersin planı yapılmadan önce bu değerlendirme dikkate alınır.</p>

EK 7: DOKUZUNCU HAFTA KONTROL GRUBU GÜNLÜK PLANI

Haydarpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	TARİH: 14/10/2016 - 18/11/2016
BÖLÜM I	
Dersin Adı	İngilizce
Sınıflar	10 B
Ünitenin Adı/No	Unit 3 - Detective Stories
Konu	Geçmiş zaman (<i>Past Tense</i>)
Önerilen Süre	4 ders
BÖLÜM II	
ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR	
Describing past activities and personal experiences. Talking about sequential actions. Describing people and places in details. Listening: Students will be able to put the events in the correct order by listening to a story. Pronunciation: Students will be able to practice uttering “-ed” suffix in V2. Speaking: Students will be able to act out a role play in a murder scene. Students will be able to create a meaningful story by uttering several sentences in a row and taking turns.	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	-----
Öğretme-öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:	Ders Kitabının önerdiği tüm yöntemler kullanılır.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:	*Tahta *Tahta kalemi *İngilizce 10. Sınıflar ders kitabı ve çalışma kitabı.
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
Ders kitabındaki yönergelere göre materyaller işlenecektir(Ders kitabı ve aktivite kitabı). Kitabın işleniş metoduna uygun aktiviterler öğretmen kitabında mevcuttur.	

BÖLÜM III	
<p>ÖLÇME-DEĞERLENDİRME</p> <p>1. Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme:</p> <p>Öğrencilerin kendi hayatlarında yaşamış oldukları birkaç olayı geçmiş zaman cümle yapısında kullanmaları ve karşısındaki kişiye benzer yapılarda sorular sorabilmesi.</p>	<p>2. Grupla Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme:</p> <p>Ünitede geçen ya da kendi hayatlarıyla ilgili geçmiş zaman cümle yapılarını sözlü olarak sorup olumlu ve olumsuz yapılarda cevaplayabilmeleri. (Öğrenme gücü olan öğrenci mevcut olmadığı için süreçte farklı bir değerlendirme yolu kullanılmamıştır.)</p>
BÖLÜM IV	
<p>Planın Uygulamasına İlişkin Açıklamalar:</p>	<p>Önerilen dört ders saati içinde ünitenin plana uygun bir şekilde işlenip işlenmediği değerlendirilir. Bir sonraki dersin planı yapılmadan önce bu değerlendirme dikkate alınır.</p>

EK 8: YEDİNCİ HAFTA DENEY GRUBU GÜNLÜK PLANI VIDEO TEMELLİ ÖĞRETİM İNGİLİZCE GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 31/10/2016 - 04/11/2016

Ders: My american Cousin, Dönem 1, Bölüm 10

Sınıf: 10-A

Süre: 80 dk.

Konu: Ceren ile Brad'ın müzede yaşadığı olay.

Dersin Amacı:

“My American Cousin” dersi yoluyla öğrencileri hedef dile daha etkili motive etmektir.

Geçmişte yaşanan olaylardan ve deneyimlerden söz edilebilmek ve geçmişte yaşanmış bir olaya şaşırılması ya da ilgi gösterilmesi durumunda kullanılacak yapıların uygulama şamasına geçirilmesi. ‘Did’ & ‘was/were’ yapılarının kullanımı.

Hazırlık: Süre 10 dk.

American Cousin video materyalinin kısaca tanıtımı yapılır. 10’ bölümde My American cousin’da geçen olayların özeti gösterilir. Videoda işlenen cümleler ile ilgili kısa bir bilgi verilir (Past Tense). Geçmiş Zamanda kullanılan bilinen fiillerden örnekler verilir. Öğrencilere bilmeleri gereken bazı kelimeler tahtaya yazılmadan sözlü olarak verilir.

Video Gösterimi: Süre 20 dk.

My American Cousin-Dönem 1, Bölüm 10’un bölümünün **tamamı** İzlenir. Gösterim sırasında video duraklatılmaz.

(Brad, Deniz’in arkadaşı olan Cerenle tanışır ve birlikte müzeye gitmeye karar verirler. Ceren, Mag’e kahvaltıda Brad’ile yaptığı geziyle ilgili bir problemi anlatır. Ceren Müzede Brad ile dolaşırken yorgunluktan uyuya kalır. Ve bu yüzden Ceren çok utanır. Meg’in Ceren’e bir teklifi vardır.)

Video Materyalinin Analizi:

Video özetleme yöntemi kullanılarak, öğrencilerden konuyu kısaca özetlemesi istenir. Ceren’in durumu ile ilgili öğrencilere sorular yöneltilir Ceren’e Meg’in ne tavsiyede bulunduğu sorulur. Süre 20 dk.

Video değerlendirme yöntemi yoluyla Meg’in Ceren’i dinlerken verdiği tepkilere dikkat çekilir. ‘You did?’ ‘You’re kidding!’

Süre 20 dk.

Tartışma: Süre 10 dk.

Öğrenciler ile tahtada yazılı olan düzenli ve düzensiz fiillerin kullanımı tartışılır.

Yapı ve Kelimeler:

Regular verbs: stayed, walked, watched / *Irregular verbs:* went, saw, met, had & was/were

I was very tired / I *went* to a party after work. / I fell asleep. / I *saw* a lot of old friends. / I *watched* TV. / I *didn't* watch TV.

(Olmak fiilinin kullanımı ilgili öğrencilere kısa bir açıklama eklenmesi gerekir.

Video’da to be fiilinin geçtiği yerler durdurulup açıklama yapılabilir.)

VIDEO TEMELLİ ÖĞRETİM İNGİLİZCE GÜNLÜK DERS PLANI (Devamı)

Ders: My american Cousin, Dönem 1, Bölüm 10

Sınıf: 10-A

Süre: 80 dk.

Konu: Ceren ile Brad'ın müzede başlarından geçen olaylar.

Dersin Amacı:

Geçmişte yaşanan olaylardan ve deneyimlerden söz edilebilmek ve geçmişte yaşanmış bir olaya şaşırtılması ya da ilgi gösterilmesi durumunda kullanılacak yapıların uygulama şamasına geçirilmesi. 'Did' & 'was/were' yapılarının kullanımı.

Hazırlık: Süre 10 dk.

Geçen derste izlenmiş olan video dersi ile ilgili tahtaya yazılan cümle yapıları sözlü olarak öğrencilere hatırlatılarak tekrarlanması sağlanır. Öğrencilere videoda geçen olayları hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur. Hatırladıkları cümle yapılarından örnekler vermeleri istenir.

Video Gösterimi: Süre 30 dk.

Önceki derste izlenmiş olan *My American Cousin*- 1. Dönem 10. Bölümün onuncu dakikadan sonrası **duraklatılarak** izlenir.

Video Materyalinin Analizi:

Kare dondurma yoluyla öğrencilerden Videoda geçen dil yapılarına dikkatleri çekilir. Meg'in Ceren'e verdiği tepkiler vurgularıyla öğrencilere tekrarlatılır. Videodaki tekrarlama aktivitelerinde, kare dondurularak daha çok öğrencinin katılımı sağlanır. Öğrencilerden kendi hayatlarından örnek cümleler söylemeleri istenir. (*Videodaki Tekrar aktivitelerinin olduğu bölüm*) (20 dk)

Video değerlendirme yöntemi yoluyla 'You did?' 'You're kidding!' yapıları öğrenciler tarafından videodaki aktivite dâhilinde tekrarlanır. Öğrencilerden kendi hayatlarıyla ilgili örneklerde şaşırtma cümlelerini kullanmaları istenir. (*Bu aktivite suresince video kapatılır*) (10 dk.)

Tartışma: Süre 10 dk.

Geçmişte gerçekleşen olayların hangi yapılarla kullanıldığı üzerine kısa bir tartışma yapılır. Öğrencilerden yaşadıkları olaylarla ilgili cümleler kurmaları istenir.

Uygulamalara Yönelik Açıklamalar:

Ders süresince aşağıdaki stratejiler dikkate alınabilir: Video tam ekran olarak gösterilmeli. Tek görüntüleme öğrenciler gerekli bilgiyi gerektiği kadar alamayabilir. Video tekrarlanabilir. Her görüntüleme farklı noktalara dikkat çekilebilir. Videonun sesi tamamen kısılıp öğrencilerden video konusunun ne olduğunun sorulması hazırlık aşamasında uygulanabilir. Öğrenci ihtiyacını karşılamak amacıyla sunum sürecinde yazılı kaynaklar dağıtılabilir ve bu kâğıtlar öğrenilen amaçlanan beceriyi pekiştirici aktiviteleri içerebilir.

EK 9: SEKİZİNCİ HAFTA DENEY GRUBU GÜNLÜK PLANI

VIDEO TEMELLİ ÖĞRETİM İNGİLİZCE GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 07/11/2016 - 11/11/2016

Ders: My american Cousin, Dönem 1, Bölüm 11

Sınıf: 10-A

Süre: 80 dk.

Konu: Ceren ile Meg yemekli bir davet verirler. Yemeğe Brad davetlidir.

Dersin Amacı:

Geniş zaman cümlelerinin, geçmiş zaman cümle yapılarıyla karşılaştırılması ve bu yolla geçmiş zaman yapısının pekiştirilmesi. ‘-ed’ suffix geçmiş zaman yapısının doğru telaffuzu ile kullanımı. Öğrencilerin manalı bir sıra ile videoda geçen olayları sözlü olarak anlatabilmeleri. ‘Did’ & ‘was/were’ yapılarının kullanımının pekiştirilmesi.

Hazırlık: Süre 10 dk.

Videoda işlenen cümle yapıları ile ilgili kısa bir bilgi verilir (Geniş zaman ile geçmiş zamanın karşılaştırılması). Öğrencilerden her iki zaman ile ilgili örnekler vermeleri istenir. Öğrencilerden geçen haftaki derste izledikleri bölümün bir özeti yapılması istenerek, konunun hatırlanması sağlanır.

Video Gösterimi: Süre 20 dk.

Geçen derste gerçekleşen olayların bir tekrarı 11’inci bölüm içerisinde izlenir. Ders için seçilen 11. bölüm duraklatılmadan izlenir. (Videoda Meg ve Ceren, yapacakları yemekli davetle ilgili neler yapacaklarını konuşurlar. Meg, Ceren’e hamburger yapmayı teklif eder. Ceren kabul eder ve markete alışverişe çıkar.)

Video Materyalinin Analizi:

Video özetleme yöntemi kullanılarak, öğrenciler konuyu kısaca özetler. Ceren’le Meg’in Brad’e ne hazırlayacakları ve Ceren’in marketten neler aldığı gibi sorular öğrencilere yöneltilir. Öğretmen tahtaya kelimeleri yazar.

Süre 20 dk.

Video değerlendirme yöntemi yoluyla videodaki tekrar aktiviteler yapılır. Gerekli durumlarda kare dondurma uygulanabilir.

Süre 20 dk.

Tartışma: Süre 10 dk.

Öğrenciler ile tahtada yazılı olan geniş zaman ve geçmiş zaman cümleleri tartışılır. Daha sonra öğrencilere Meg ve Ceren’in planları hakkında sorular iletilir. Öğrencilere kendilerinin de böyle bir plan yapıp yapmadıkları sorulur.

Yapı ve Kelimeler:

sugar/onions/ice cream/humberger buns/chocolate/pasta

any&some /how many

“Do you/we have any _____?” x “Did we have any _____?”

(Video ’da Geniş zaman cümlelerinin geçtiği yerlerde durdurulup geçmiş zaman ile karşılaştırılması yapılır.)

VIDEO TEMELLİ ÖĞRETİM İNGİLİZCE GÜNLÜK DERS PLANI (Devamı)

Ders: My american Cousin, Dönem 1, Bölüm 11

Sınıf: 10-A

Süre: 80 dk.

Konu: Ceren ile Meg yemekli bir davet verirler. Yemeğe Brad davetlidir.

Dersin Amacı:

Geniş zaman cümlelerinin, geçmiş zaman cümle yapılarıyla karşılaştırılması ve bu yolla geçmiş zaman yapısının pekiştirilmesi. ‘-ed’ suffix geçmiş zaman yapısının doğru telaffuzu ile kullanımı. Öğrencilerin manalı bir sıra ile videoda geçen olayları sözlü olarak anlatabilmeleri. Öğrencilerin geçmişte olan ya da gerçekleşen olayları kişiler ile sırasıyla tarif edebilmesi. ‘Did’ & ‘was/were’ yapılarının kullanımının pekiştirilmesi.

Hazırlık: Süre 10 dk.

Geçen derste izlenen video ile ilgili öğrencilere neler hatırladıkları sorulur. Önceki derste geniş zaman ile geçmiş zamanın karşılaştırılmasının yapıldığı hatırlatılır.

Öğrencilerden geçen derste izledikleri 11’inci bölümün bir özetini yapılımları istenerek, konunun hatırlanması sağlanır.

Video Gösterimi: Süre 30 dk.

Önceki derste izlenmiş olan *My American Cousin*- 1. Dönem 11. Bölümün yarısından sonrası **duraklatılarak** izlenir. Öğrencilerden gelecek sorulara göre açıklamalar tahta üzerinden yapılabilir.

Video Materyalinin Analizi:

Kare dondurma yoluyla öğrencilerden Videoda geçen dil yapılarına dikkatleri çekilir. Videodaki tekrarlama aktivitelerinde, kare dondurma yöntemi yoluyla öğrencilerin dikkatleri hedeflenen yapıya çekilebilir. (Dilin yapısına dair açıklamalardan kaçınılır.) Öğrencilerden, sunucuların komutlarına uymaları istenir. Daha sonra, öğrencilerden kendi hayatlarından örnek benzer cümleler kurmaları istenir. (*Tekrar aktivitelerinde yapılabilir*) Süre 20 dk

Video değerlendirme yöntemi yoluyla ‘Do we have?’ yapısı öğrenciler tarafından videodaki aktivite dâhilinde tekrarlanır. (*Bu aktivite suresince video kapatılır*)

Süre 10 dk.

Tartışma: Süre 10 dk.

Öğrencilerin 10’uncu ve 11’inci videolarda hangi yapıları öğrendikleri ile ilgili sözlü bir tekrar yapılır. Gramer açıklaması yapılmaz. Öğrencilere sadece ne hatırladıkları sorulur. Öğrencilerden gelecek sorulara göre konunun tekrarı sağlanmış olur.

Uygulamalara Yönelik Açıklamalar:

Video tam ekran olarak gösterilmeli. Tek görüntülemeye öğrenciler gerekli bilgiyi gerektiği kadar alamayabilir. Video tekrarlanabilir. Her görüntülemeye farklı noktalara dikkat çekilebilir. Videonun sesi tamamen kısılıp öğrencilerden video konusunun ne olduğunun sorulması hazırlık aşamasında uygulanabilir. Öğrenci ihtiyacını karşılamak amacıyla sunum sürecinde yazılı kaynaklar dağıtılabılır ve bu kâğıtlar öğrenilen amaçlanan beceriyi pekiştirici aktiviteleri içerebilir.

EK 10: DOKUZUNCU HAFTA DENEY GRUBU GÜNLÜK PLANI

VIDEO TEMELLİ ÖĞRETİM İNGİLİZCE GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 14/10/2016 - 18/11/2016

Ders: My american Cousin, Dönem 1, Bölüm 12

Sınıf: 10-A **Süre:** 80 dk.

Konu: Ceren'in evindeki yemekli toplantıya Brad ve tüm arkadaşları katılırlar.

Dersin Amacı:

Geçmişte yaşanmış olan olaylardan ve tecrübelerden bahsetmek. Kişilerin yapmış olduğu seyahat tecrübelerinden bahsetmek. '-ed' suffix geçmiş zaman yapısının doğru telaffuzu ile kullanımı. Öğrencilerin manalı bir sıra ile videoda geçen olayları sözlü olarak anlatabilmeleri. Öğrencilerin geçmişte olan ya da gerçekleşen olayları kişiler ile sırasıyla tarif edebilmesi. 'Did' & 'was/were' yapılarının her zamir soru ve olumsuz yapıları ile kullanımı.

Hazırlık: Süre 10 dk.

Videoda işlenen cümle yapıları ile ilgili kısa bir bilgi verilir (Past Tense). Geçen hafta izlenmiş olan video ile ilgili öğrencilerden bir özet yapmaları istenir. Öğrencilere bilmeleri gereken bazı kelimeler tahtaya yazılır. Öğrencilerden gelen geribildirim göre tahtaya eksik öğrenildiği düşünülen cümleler yazılır. Gramer açıklaması yapılmaz. Dikkatlerin videodaki hikayeye odaklanması sağlanır.

Video Gösterimi: Süre 20 dk.

My American Cousin-Dönem 1, Bölüm 12'inci bölümünün **tamamı** İzlenir. Gösterim sırasında video duraklatılmaz.

(Brad, Ceren ve Meg'in hazırladığı yemekli toplantıya tanıştığı diğer arkadaşlarıyla birlikte katılır. Masada yedikleri yemeklerle ilgili yorumlar yaparlar. Servisin iyi olduğu, yemeklerin güzel olduğu gibi... Yemekten sonra Jessica'ya Avustralya tatili ile ilgili sorular sorarlar.)

Video Materyalinin Analizi:

Video özetleme yöntemi kullanılarak, öğrencilerden konuyu kısaca özetlemesi istenir. Ceren'in durumu ile ilgili öğrencilere sorular yöneltilir. Ceren'e Meg'in ne tür tavsiyelerde bulunduğu sorulabilir. Süre 20 dk.

Video değerlendirme yöntemi yoluyla yemekte kullanılan cümlelerin tekrar aktivitesi yaptırılır. Öğrenciler sunucuların komutlarına uyarlar. Jessica'nın seyahati ile ilgili cümlelerin, öğrencilerin kendi tecrübeleriyle ilgili kullanmaları sağlanır. Süre 20 dk.

Tartışma: Süre 10 dk.

Öğrencilerin 10, 11 ve 12'inci videolarda hangi cümleleri öğrendikleri ile ilgili sözlü bir tekrar yapılabilir. Öğrencilerden gelecek sorulara göre konunun tekrarı sağlanmış olur.

Yapı ve Kelimeler:

The food *was* delicious./The service *was* excellent./The prices *were* very low.

I hope it *wasn't* a lot of trouble / 'No, It *wasn't* any trouble at all!'

'What *did* you do in Australia?' 'Who *did* you go with?' 'when did you get back?'

Did you? Yes I did. / 'Did you ____?' 'No, I didn't.' 'Did you go to the opera?'

VIDEO TEMELLİ ÖĞRETİM İNGİLİZCE GÜNLÜK DERS PLANI (Devamı)

Ders: My american Cousin, Dönem 1, Bölüm 12

Sınıf: 10-A

Süre: 80 dk.

Konu: Meg ve Ceren'in evindeki yemekli toplantısına Brad ve tüm arkadaşları katılırlar. Jessica'ya Avustralya seyahatiyle ilgili sorular sorarlar.

Dersin Amacı:

Geçmişte yaşanmış olan olaylardan ve tecrübelerden bahsetmek. Kişilerin yapmış olduğu seyahat tecrübelerinden bahsetmek. 'Did' & 'was/were' yapılarının her zamir soru ve olumsuz yapıları ile kullanımı.

Hazırlık: Süre 10 dk.

Öğrencilerden gelen geribildirimde göre tahtaya eksik öğrenildiği düşünülen cümleler yazılır. Bilmeleri gereken bazı kelimeler tahtaya yazılır.

Video Gösterimi: Süre 30 dk.

Önceki derste izlenmiş olan *My American Cousin*- 1. Dönem 12'inci bölümünün yarısından sonrası **duraklatılarak** izlenir. Öğrencilerden gelecek sorulara göre açıklamalar tahta üzerinden yapılır.

Video Materyalinin Analizi:

Kare dondurma yoluyla öğrencilerden Videoda geçen dil yapılarına dikkatleri çekilir. Videodaki tekrarlama aktivitelerinde, kare dondurma yöntemi yoluyla öğrencilerin dikkatleri hedeflenen cümlelere çekilir. Öğrencilerden, sunucuların komutlarına uymaları istenir. Daha sonra, öğrencilerden kendi hayatlarından örnek benzer cümleler kurmaları istenir. (*Tekrar aktivitelerinde yapılabilir*) Süre 20 dk

Video değerlendirme yöntemi yoluyla Jessica'nın seyahatinden bahsederken kullandığı cümlelerin kullanılması istenerek öğrenciler sorular yöneltilir. Ayrıca sunucuların tekrar aktiviteleri öğretmen ile birlikte yapılabilir. (*Aktivite suresince video kapalı olur.*) Süre 10 dk.

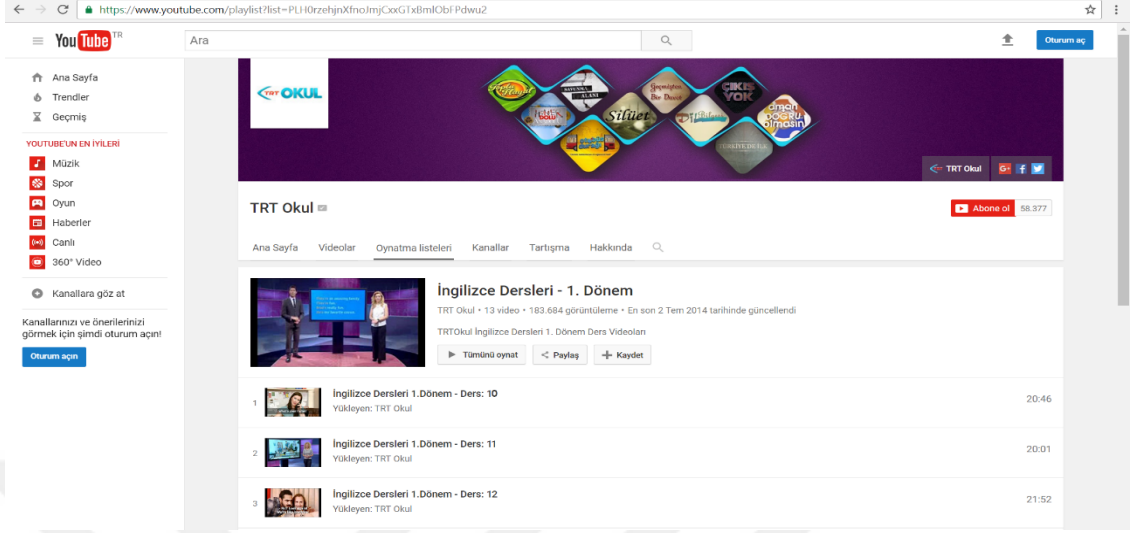
Tartışma: Süre 10 dk.

Geçmişte gerçekleşen olayların hangi yapılarla kullanıldığı üzerine kısa bir tartışma yapılır. Öğrencilerden yaşadıkları olaylarla ilgili cümleler kurmaları istenir.

Uygulamalara Yönelik Açıklamalar:

Ders süresince aşağıdaki stratejiler dikkate alınabilir: Video tam ekran olarak gösterilmeli. Tek görüntüleme öğrenciler gerekli bilgiyi gerektiği kadar alamayabilir. Video tekrarlanabilir. Her görüntüleme farklı noktalara dikkat çekilebilir. Videonun sesi tamamen kısılıp öğrencilerden video konusunun ne olduğunun sorulması hazırlık aşamasında uygulanabilir. Öğrenci ihtiyacını karşılamak amacıyla sunum sürecinde yazılı kaynaklar dağıtılabilir ve bu kâğıtlar öğrenilen amaçlanan beceriyi pekiştirici aktiviteleri içerebilir.

EK 11: TRT OKUL İÇİN HAZIRLANMIŞ OLAN ‘MY AMERICAN COUSIN’ ADLI DERS VİDEOLARI



İngilizce Dersleri 1. Dönem – Ders 10

<https://www.youtube.com/watch?v=AUiXkx4z0GU>

İngilizce Dersleri 1. Dönem – Ders 11

<https://www.youtube.com/watch?v=juqaJOOR-d8>

İngilizce Dersleri 1. Dönem – Ders 12

https://www.youtube.com/watch?v=dPO_7IOghUM



(Soldan sağa: Deniz, Meg, Erkan, Jessica, Ceren, Brad)

Brad adında Amerikalı bir genç, Türkiye’deki kuzeni Deniz’in yanına yerleşmiş ve aynı zamanda üniversitede arkeoloji eğitimi almaktadır. Deniz ve Brad’in, arkadaşları ile yaşadığı olayları konu alan ‘My American Cousin’, TRT Okul tarafından hazırlanıp yayınlanan bir dil öğretim programıdır.

EK 12: BAŞARI TESTİ PİLOT UYGULAMA ANALİZ SONUÇLARI

Test Maddeler.	Soru Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Soru Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Soru Silindiğinde Cronbach's Alpha Değeri
MADDE 01	76.05	107.470	.220	.758
MADDE 02	74.96	100.923	.361	.750
MADDE 03	75.94	105.222	.395	.751
MADDE 04	74.77	101.106	.455	.745
MADDE 05	76.03	105.042	.419	.750
MADDE 06	75.16	97.168	.473	.741
MADDE 07	75.98	105.225	.375	.751
MADDE 08	74.74	101.977	.399	.748
MADDE 09	75.89	104.634	.420	.750
MADDE 10	74.68	97.639	.564	.737
MADDE 11	75.95	106.029	.343	.753
MADDE 12	74.74	98.923	.532	.740
MADDE 13	76.01	105.193	.399	.751
MADDE 14	75.01	99.925	.427	.745
MADDE 15	75.90	104.281	.448	.749
MADDE 16	74.70	107.351	.128	.764
MADDE 17	75.89	106.462	.252	.756
MADDE 18	74.73	109.982	.036	.767
MADDE 19	76.06	111.953	-.054	.768
MADDE 20	74.71	105.992	.197	.760
MADDE 21	76.01	111.516	-.034	.769
MADDE 22	74.84	114.179	-.152	.784
MADDE 23	76.03	110.612	.041	.764
MADDE 24	74.78	104.842	.247	.757
MADDE 25	74.71	113.820	-.144	.779
MADDE 26	76.00	107.097	.272	.756
MADDE 27	75.06	99.265	.438	.744
MADDE 28	76.11	106.225	.311	.754
MADDE 29	75.44	98.937	.383	.748
MADDE 30	75.71	106.831	.214	.758

Güvenlik İstatistiği

Cronbach Alpha	Madde sayısı
.761	30